

Rauhe·Reinecke·Ribke

# Hören und Verstehen

Theorie und Praxis handlungsorientierten  
Musikunterrichts

#### Über dieses Buch:

Die Frage nach dem Hören und Verstehen von Musik, seinen Voraussetzungen und Bedingungen gehört zu den zentralen Problemen der Musikpädagogik und Musikwissenschaft. Dabei geht es weniger um musikalische »Werkbetrachtung« als vielmehr um grundsätzliche methodologische und didaktische Probleme, die beim Hören und Verstehen von Musik auftreten. Diese Probleme werden zunächst durch Heranziehung einschlägiger Fragestellungen und Methoden verschiedener Einzelwissenschaften (Informations- und Kommunikationstheorie, Psychoanalyse, Sozialpsychologie, Soziologie, Verhaltenswissenschaft) interdisziplinär aufgeschlüsselt. Mit Hilfe des kommunikationstheoretischen und des hermeneutischen Ansatzes sowie durch Entwicklung korrespondierender Hör- und Verstehenskategorien erfolgt dann die Einordnung der einzelwissenschaftlichen Aspekte in ein Integrationsmodell. Auf dieser Grundlage entwerfen die Verfasser das Konzept eines handlungsorientierten Musikunterrichts und geben für dessen Durchführung didaktische Hilfen und Anregungen.

Damit steht erstmalig ein theoretisches und praktisches Instrumentarium zur Erkenntnis und Vermittlung musikalischer Hör- und Verstehensprozesse zur Verfügung, das dem Musikunterricht und der Musiklehrerausbildung weitreichende Impulse geben wird. Darüber hinaus bietet das Buch den Didaktikern anderer Fachrichtungen ein übertragbares Modell handlungsorientierten Unterrichts.

Prof. Dr. Hermann Rauhe, geboren 1930, ist ordentlicher Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Ästhetische Erziehung und Musikpädagogik an der Universität Hamburg sowie Professor für Musikwissenschaft und Leiter der Abteilung Musikpädagogik an der Hochschule für Musik und darstellende Kunst Hamburg.

Prof. Dr. Hans-Peter Reinecke, geboren 1926, ist Direktor des Staatlichen Instituts für Musikforschung Preußischer Kulturbesitz Berlin und Professor für Musikwissenschaft an der Universität Hamburg.

Wilfried Ribke, geboren 1943, ist wissenschaftlicher Assistent mit Lehrauftrag am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg.

Hermann Rauhe · Hans-Peter Reinecke · Wilfried Ribke

# Hören und Verstehen

Theorie und Praxis  
handlungsorientierten Musikunterrichts

Kösel-Verlag München

## INHALT

Vorwort . . . . .	9
1. <i>Begriffliche Klärung</i> . . . . .	15
1.1. Der Begriff »Musik« in wissenschaftstheoretischer und pädagogischer Sicht (Reinecke) . . . . .	15
1.2. Hören von Musik als spezifische Kommunikationsform: Syntaktische und semantische Aspekte (Reinecke) . . . . .	28
1.3. Der Begriff »Verstehen«: Erkenntnistheoretischer, hermeneutischer, psychologischer, sozialpsychologischer und didaktischer Aspekt (Rauhe / Reinecke / Ribke) . . . . .	47
2. <i>Interdisziplinäre Bedingungen musikalischen Hörens und Verstehens:</i> Ausgewählte Aspekte ihrer Untersuchung und Vermittlung	53
2.0. Gründe für die Heranziehung und Auswahl der Aspekte: Exemplarisch aufgezeigt an einer konkreten Fallstudie (Rauhe unter Mitarbeit von Dörte Hartwich-Wiechell) . . . . .	53
2.1. Kommunikationstheoretischer und linguistischer Aspekt: Musikalische und verbale »Sprache« (Reinecke) . . . . .	66
2.2. Hermeneutischer Aspekt: Die erkenntnistheoretische Frage nach den Voraussetzungen, Bedingungen und Vorgängen musikalischen Verstehens als kommunikativen Dialogs zwischen Objekt und Subjekt (Rauhe) . . . . .	74
2.3. Informationsästhetischer und statistischer Aspekt: Statistisch erfaßbare Gestaltelemente des Objekts und ihr Bezug zu entsprechenden empirischen Befunden des Subjekts (Rauhe) . . . . .	81
2.4. Psychoanalytischer und tiefenpsychologischer Aspekt: Entwicklung eines psychoanalytischen Kommunikationsmodells auf der Grundlage des Wechselbezuges von kreativen Ich-Funktionen und Abwehr- bzw. Anpassungsmechanismen und Konfliktlösungsstrategien (Ribke) . . . . .	96
2.5. Strukturanalytischer Aspekt: Entwicklung des integrativen Konzepts einer interdisziplinären Korrespondenzanalyse und ihrer Kategorien (Rauhe)	110

ISBN 3-466-30136-X  
 © 1975 by Kösel-Verlag GmbH & Co., München. Printed in Germany.  
 Gesamtherstellung: Graphische Werkstätten Kösel, Kempten.  
 Entwurf des Umschlages: Günther Oberhauser, München.

2.6. Sozialwissenschaftlicher Aspekt: Sozio-ökonomische und sozio-kulturelle Rahmenbedingungen und Bezugsfelder musikalischen Hörens und Verstehens (Rauhe)	119
2.7. Verhaltenswissenschaftlicher Aspekt: Ansätze zur Beobachtung, Analyse und kategorialen Erfassung musikbezogenen Verhaltens, seiner Ursachen, Motivationen, Funktionen und Wirkungen (Rauhe)	129
2.8. Rezeptionspsychologischer Aspekt: Kategoriale Erfassung musikalischer Hörvorgänge durch Entwicklung korrespondierender Rezeptionskategorien und Analyse ihrer Bedingungsbeziehungen (Rauhe)	137
2.9. Sozialisierungstheoretischer Aspekt: Entwicklung eines musikbezogenen sozialisierungstheoretischen Erklärungsmodells unter besonderer Berücksichtigung musikalischer Sozialisation durch Massenkommunikation (Rauhe)	145
3. <i>Hypothesen zur kategorialen Erfassung musikalischer Verstehensvorgänge:</i> Versuch ihrer Formulierung und Einordnung ins Bezugsfeld der Rezeptions-, Verstehens- und didaktischen Kategorien (Rauhe)	159
4. <i>Pädagogische Konsequenzen</i>	
4.1. Ansätze zu einer handlungsorientierten Didaktik der Musik: Hören- und Verstehenlernen als zentrales Problem musikpädagogischer Kommunikation, Transformation und Interaktion (Ribke)	169
4.2. Entwicklung von Zielperspektiven handlungsorientierter Didaktik der Musik: Musikalische Erlebens- und kommunikative Handlungskompetenz (Ribke)	175
4.3. Ansätze zur Konkretisierung des didaktischen Konzepts: Das Verhältnis von musikalischem und kommunikativem Handeln und seiner Reflexion auf der Ebene metakommunikativer Interaktion (Ribke)	186
4.4. Grundzüge handlungsorientierten Musikunterrichts: Intentionen und Prinzipien, Lernbereiche und Inhalte (Rauhe)	196

4.5. Integrative Tendenzen handlungsorientierten Musikunterrichts: Versuch einer Synthese funktionaler und werkimmanenter didaktischer Analyse und Interpretation von Musik (Rauhe)	199
4.6. Kategoriale Bestimmung und Strukturierung handlungsorientierten Musikunterrichts: Entwicklung didaktischer Kategorien im Bezugsfeld der Verstehenskategorien und ihrer Korrespondenzen (Rauhe)	202
4.7. Konkrete Hinweise für die Unterrichtspraxis: Katalog kategorialer Fragestellungen einer offenen Planung und Gestaltung handlungsorientierten Musikunterrichts (Rauhe)	206
5. <i>Entwurf eines hypothetischen Integrationsmodells:</i> Hören und Verstehen als erkenntnistheoretisches und pädagogisches Problem im Bezugsfeld interdisziplinärer Aspekte, Kategorien, Fragestellungen, Lernbereiche und -inhalte handlungsorientierten Musikunterrichts (Rauhe)	217
<i>Anmerkungen</i>	231

## Vorwort

Die Frage nach dem Hören und Verstehen von Musik und seiner Vermittlung trifft das Zentrum nicht nur der Musikpädagogik, sondern auch großer Bereiche der Musikwissenschaft. Insofern wäre es ein aussichtsloses Unterfangen, dieses komplexe und äußerst vielschichtige Problem auch nur annähernd erschöpfend in einem Buch abhandeln zu wollen.

Die Intention der vorliegenden Schrift liegt vor allem darin, Musikpädagogen und interessierten Berufs- wie Laienmusikern einen ersten Einblick in die Problematik zu geben, wobei das Schwergewicht mehr auf grundsätzliche erkenntnistheoretische, methodologische und didaktische Fragen gelegt wird als auf das spezifische Problem der Analyse und didaktischen Interpretation einzelner exemplarisch ausgewählter musikalischer Werke, das in zahllosen fachwissenschaftlichen, pädagogischen und populären Publikationen unter verschiedensten Gesichtspunkten behandelt worden ist.

Hier geht es um jene didaktisch bedeutsamen Fragen, die über die traditionelle »Werkbetrachtung« als Anleitung zum Hören und Verstehen musikalischer Werke hinausgehen und sich in das kaum untersuchte Neuland interdisziplinärer Aspekte und erkenntnistheoretischer Fragen (musikalischer Kommunikation und ihrer pädagogischen Vermittlung im Musikunterricht vorwiegend; auch dann, wenn noch kaum methodologisch und empirisch abgesicherte, didaktisch konkretisierbare Resultate vorliegen. Ein solches wegen seines hypothetischen Charakters zuweilen angreifbares Vorwagen in weitgehend unbekannte interdisziplinäre Forschungsbereiche entspringt der zwar längst offenkundigen und nicht mehr wegzudiskutierenden, aber vielfach leider immer noch geleugneten oder (vielleicht aus Angst vor der Uferlosigkeit interdisziplinärer Ausweitung) verdrängten Erkenntnis, daß die Methoden und Ergebnisse traditioneller musikalischer Werkbetrachtung keinesfalls ausreichen, um die Vorgänge des Hörens und Verstehens wissenschaftstheoretisch fundiert in den Griff zu bekommen und didaktisch auszuwerten. Die Gründe für diese Unzulänglichkeit und Ergänigungsbedürftigkeit traditioneller Werkanalyse und -interpretation, deren historische Verdienste für die Entwicklung der Musikwissenschaft und -pädagogik und deren gegenwärtige Bedeutung auch für das vorliegende Konzept keinesfalls verkannt werden, sind in den verschiedenen Abschnitten der Kapitel 1 und 2 jeweils von unterschiedlichen Aspekten aus detailliert dargelegt.

Nach einer Klärung und wissenschaftstheoretischen Standortbestimmung der Begriffe »Musik«, »Hören« und »Verstehen« im Kapitel 1

werden die Vorgänge des Hörens und Verstehens und ihre vielschichtigen Bedingungsbeziehungen im Kapitel 2 von verschiedenen und wichtig erscheinenden Aspekten her beleuchtet, die in der bisherigen Diskussion eher etwas zu kurz gekommen sind. Sie entstammen jenen Wissenschaften und Teildisziplinen, die für unsere Problematik geeignete Begriffe, Kriterien, Methoden, Verfahren und Betrachtungsweisen entwickelt haben. Diese werden allerdings nicht unreflektiert und unverändert übernommen, sondern stets unserer spezifischen Problemstellung entsprechend abgewandelt, differenziert und kombiniert. Überschneidungen einzelner Aspekte sind nicht nur unvermeidbar, sondern sogar im Dienste der Integration unerlässlich, denn es geht hier nicht um eine bloße Aneinanderreihung mehr oder weniger zusammenhangloser Einzelaspekte, sondern um den Versuch ihrer Verknüpfung und Integration mit dem Ziel, die Vorgänge des Hörens und Verstehens einer erkenntnistheoretischen Klärung und didaktischen Konkretisierung näherzubringen. Die Verknüpfung und Integration erfolgt einmal durch die – nach unserem Verständnis komplementären und nicht dichotomen – Bindeglieder des kommunikationstheoretischen wie hermeneutischen Ansatzes, die die einzelwissenschaftlichen Aspekte zusammenführen, und zum andern durch die Entwicklung korrespondierender Hör- und Verstehenskategorien, die einerseits mit den Untersuchungsaspekten des Kapitels 2 und andererseits mit den didaktischen Kategorien, kategorialen Fragestellungen, Lernbereichen und Inhalten des Kapitels 4 korrelieren. In diesem Kapitel 4 wird, von einem aktuellen, musikalisch wie pädagogisch besonders geeigneten handlungstheoretischen Ansatz ausgehend, das didaktische Konzept eines handlungsorientierten Musikunterrichts entworfen, das auf der Grundlage des Handlungsbegriffes eine optimale Verbindung von Theorie und Praxis, von Reflexion und Aktion, von Rezeption und Interaktion, von Hören und Musizieren herzustellen versucht. Daß das diesem Konzept zugrunde liegende begriffliche und methodische Instrumentarium der Aspekte, Kategorien, Verfahren und Fragestellungen zunächst nur vorläufige Geltung beanspruchen kann, liegt notwendigerweise daran, daß die Vorgänge des Hörens und Verstehens (wie auch die mehr umgangssprachlich geprägten als methodologisch abgesicherten Begriffe »Hören« und »Verstehen« selbst) noch immer – zumindest in wissenschaftstheoretischer und empirischer Hinsicht – wegen ihrer weitgehenden Unbekanntheit zunächst nur mit hypothetisch entwickelten vorläufigen Begriffen und Kategorien analysiert werden, die unvermeidlich vom Vorverständnis und Erkenntnisinteresse des Forschers geprägt sind und sich im Verlaufe weiterer Untersuchungen als geeignet, als nur zum Teil geeignet (d. h. veränderungs-

bedürftig) oder aber auch als ungeeignet erweisen können (d. h. gegebenenfalls durch andere ersetzt werden müssen).

Die vielschichtigen Bezüge, wechselseitigen Abhängigkeiten und Bedingungsbeziehungen der Kategorien, Aspekte, kategorialen Fragestellungen, Lernbereiche und Inhalte können in ihrer Komplexität und Differenziertheit und wegen der Nichtsprachlichkeit (Nonverbalität) vieler musikalischer Phänomene nur schwer und umständlich verbalisiert werden. Sie sind daher in zwei Grafiken veranschaulicht, die den Kern des zusammenfassenden und die Teilergebnisse der vorangegangenen Untersuchungen integrierenden Kapitels 5 bilden. Die Abb. 1 dieses Kapitels (S. 222 f.) stellt den Versuch eines grafischen Integrationsmodells dar und ist in einen erkenntnistheoretischen und einen pädagogischen Bereich gegliedert. Sie zeigt, wie das in diesem Buch entwickelte Konzept zunächst vom Hören ausgeht, die Hör- und Verstehensvorgänge in Rezeptions- und Verstehenskategorien ausdifferenziert, begrifflich erfaßt und präzisiert, zu den Untersuchungsaspekten des Kapitels 2 in Beziehung setzt und schließlich ins »Verstehen des Verstehens« einmünden läßt. Dieses »Meta-Verstehen« bildet den erkenntnistheoretischen »Brückenpfeiler«, von dem aus die Brücke zum pädagogischen Bereich der Vermittlung des Hörens und Verstehens geschlagen wird. Dieser Bereich des Hören- und Verstehenslernens wird wiederum aufgefächert in didaktische Kategorien, kategoriale Fragestellungen, Lernbereiche und Inhalte, die ebenfalls zu den genannten Untersuchungsaspekten in Beziehung treten und endlich konsequent im zentralen Begriff der *Handlung* zusammenlaufen.

Insofern ließe sich das in dieser und einer weiteren kommentierten Grafik veranschaulichte handlungsorientierte Konzept verkürzt und schlagwortartig mit der Formel »vom Hören zum Handeln« umschreiben.

Das Kapitel 5 umreißt außerdem die Funktionen, Möglichkeiten, Grenzen und Gefahren dieses Integrationsmodells und weist hin auf die Konsequenzen des entwickelten Konzepts für die musikpädagogische Forschung, für die didaktische Theoriebildung, für die Wissenschafts- und Hochschuldidaktik allgemein und die Musiklehrerausbildung speziell sowie für die gegenwärtige, hochaktuelle Diskussion um die Notwendigkeit des obligatorischen Faches Musik an allgemeinbildenden Schulen.

Der Leser sei im voraus darauf hingewiesen, daß von ihm nicht die gründliche Lektüre des *gesamten*, recht umfangreichen Buches erwartet wird, obwohl es auf einer konsequent durchgezogenen Argumentationslinie beruht. Dies ist insofern nicht erforderlich, als im Verlaufe der Ausführungen immer wieder versucht wird, den Gesamtzusam-

menhang (d. h. den »roten Faden«) durch Grafiken, formulierte Rückbezüge und kurze Ausblicke auf kommende Abschnitte herzustellen. Daher ist ein Einstieg in das Buch durch anfängliche Lektüre eines dem Leser zunächst besonders interessant oder verständlich erscheinenden Abschnittes des Kapitels 2 durchaus möglich. Die Autoren hoffen, daß der Leser auf diese Weise zur Lektüre auch anderer Abschnitte angeregt wird.

Die Pädagogen mögen ihre Erwartungen nicht auf konkrete didaktische Analysen und Interpretationen ausgewählter Musikwerke oder gar auf exemplarische »Stundenbilder« als pädagogische »Rezepte« für den Musikunterricht einer bestimmten Schulklasse richten. Dies kann aus eben den im Buch entwickelten Gründen nicht geleistet werden, denn ein am Hören und Verstehen von Musik ausgerichteter, am Erfahrungshorizont der Schüler anknüpfender handlungsorientierter Musikunterricht kann nicht ohne genauere Kenntnis der jeweiligen Klassensituation vorgezeichnet oder gar vorprogrammiert, sondern nur (soweit wie möglich) zusammen mit den Schülern geplant und unter ihrer aktiven Mitwirkung durchgeführt werden. Hierzu gibt das Buch im Abschnitt 4.7. allerdings konkrete didaktische Hilfestellungen in Form eines griffigen kategorialen Fragenkatalogs für die offene Planung und Gestaltung handlungsorientierten Musikunterrichts. Die unterrichtspraktische Umsetzung dieses Katalogs hängt jedoch letztlich von der kreativen Fantasie und Flexibilität sowie dem pädagogischen Geschick und sensiblen Gespür für Unterrichtssituationen des jeweiligen Lehrers ab. Diese anzuregen und zu fördern ist eine wesentliche Intention der Bereitstellung des vielfältigen begrifflichen, kategorialen und methodischen Instrumentariums dieses Buches, das auch Vertretern anderer verwandter Disziplinen und Schulfächer unter Umständen Anregungen für die Entwicklung erkenntniswissenschaftlicher und fachdidaktischer Modelle vermitteln kann, sofern sie am handlungstheoretischen Ansatz interessiert sind und sich mit einer ähnlich gelagerten fächerübergreifenden Curriculumproblematik befassen.

Für die kritische Durchsicht einschlägiger Abschnitte des Manuskripts danken wir dem Musikpsychologen und Medienwirkungsforscher am Internationalen Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen in München, Diplompsychologe Dr. Konrad Burdach; dem Soziologen Prof. Dr. Jürgen Friedrichs vom Seminar für Sozialwissenschaften der Universität Hamburg; dem Fachleiter für Pädagogik am Studienseminar und Musikreferenten der Schulbehörde Hamburg, Studiendirektor Werner Hahn; dem Wissenschaftlichen Assistenten im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Schulmusiker Thomas Ott; dem Erziehungswissenschaftler, Wissenschaftstheoretiker und Kommunikations-

forscher Diplomphysiker Prof. Dr. Dr. Joachim Thiele und dem Schulmusiker und Lehrbeauftragten für Musikdidaktik an der Universität Hamburg, Oberstudienrat Helmut Tschache. Für interessante Anregungen möchten wir Herrn Prof. Dr. Hugo Schmale, Direktor des Instituts für experimentelle und angewandte Psychologie der Universität Hamburg, unseren Dank sagen. Die auf empirischen Daten basierende Fallstudie im Abschnitt 2.0. formulierte Prof. Dr. Dörte Hartwich-Wiechell (Berlin), der wir an dieser Stelle herzlich danken möchten. Unser Dank gilt schließlich Frau Dr. Hildegard Milberg vom Kösel-Verlag, die dieses Buch anregte und betreute.

Hamburg, im Februar 1975

Hermann Rauhe  
Hans-Peter Reinecke  
Wilfried Ribke

## 1. Begriffliche Klärung

---

### 1.1. Der Begriff »Musik« in wissenschaftstheoretischer und pädagogischer Sicht

(Reinecke)

Das Wort »Musik« wird in unserer Sprache viel gebraucht. Der damit benannte Begriff steht aber, und das darf nicht vergessen werden, zu meist nicht für sich allein da: er ist häufig mit einem Präfix ausgestattet, welches auf eine einschränkende Klassifizierung hindeutet, etwa wenn wir von »klassischer« Musik, von »Pop«-Musik oder von »zeitgenössischer« Musik reden. Diese einengenden, spezialisierenden Kennzeichnungen berühren jedoch kaum die zumeist unausgesprochene Annahme, daß es einen allgemeineren Musik-Begriff geben müsse, ein Verständnis dafür, was in einem ganz allgemeinen, umfassenden Sinn unter »Musik« zu verstehen sei. So hat es denn auch immer wieder Versuche gegeben, diesen Begriff zu präzisieren. Gerade auch die Musikpädagogik scheint darauf angewiesen zu sein, einen solchen allgemeinen Musik-Begriff zugrunde zu legen, vielleicht auch nur deshalb, um der Gefahr zu entrinnen, auf lediglich einen der spezielleren Musik-Begriffe festgenagelt und damit eingengt zu werden.

Andererseits zeigt sich, daß solche Definitions- bzw. Präzisierungsversuche selbst zu einer wie auch immer gearteten Einengung des Musik-Verständnisses führen können. Solche Einengungen sind z. B. dann gegeben, wenn man bestimmte Bedingungen der europäischen Kunstmusik zu allgemeinen Kriterien erhebt. Das tat z. B. Eduard Hanslick mit seiner Formulierung von den »tönend bewegten Formen«<sup>1</sup>. Seinen Kriterien genügte aber außereuropäische Musik im allgemeinen nicht. Er qualifizierte sie ab: »Wenn die Südsee-Insulaner mit Metallstücken und Holzstäben rhythmisch klappern und dazu ein unfaßliches Geheul ausstoßen, so ist das *natürliche* Musik, denn es ist eben *keine* Musik.«<sup>2</sup> Man kann sagen, daß außereuropäische Musik (ohne daß man hier im einzelnen aufklären müßte, was Hanslick darunter verstanden haben mochte), gemessen an den Kriterien Hanslicks, unverständlich, eben: »unbegreiflich« war. Sie war nicht auf den Begriff zu bringen und brachte selbst nichts auf den Begriff.

Um ganz ähnliche Einengungen handelt es sich umgekehrt aber auch dann, wenn man versucht, die Kriterien der europäischen Musiktradition außer Kraft zu setzen. Mitunter geschieht es, daß man sie ignoriert oder sie für falsch erklärt, obwohl doch ihre Herausbildung eine not-

wendige Bedingung im Rahmen der Entwicklung der westlichen Kunstmusik darstellte. Behauptet man z. B., daß diese Kriterien falsch seien, so beschneidet man sich die Basis eines adäquaten Verständnisses dieser Musiktradition. Daß jene unter eben dieser Einschränkung gelten, besagt nur, daß sie nicht allgemein gültig sind.

Man kann vorläufig feststellen, daß der ohne Präfix gebrauchte Begriff »Musik« außerordentlich vage ist<sup>3</sup>, daß er in seinen Bedeutungsaspekten schillert. Friedrich Blume drückte diesen Sachverhalt in seiner Abhandlung »Was ist Musik?« einmal so aus: »Zu allen Zeiten hat dieses merkwürdige Geist- und Naturwesen, dieses Luftgebilde aus höchster menschlicher Gestaltungskraft und diffusester Materie das Rätsel seines Verstehens mit sich getragen.«<sup>4</sup>

Die alte Frage nach dem »Wesen« der Musik läßt sich nun aber in eine andere Frage überführen, in diejenige nach Merkmalen für Verhaltensweisen, die insgesamt als »Musik« bezeichnet werden. Diese Verhaltensweisen müssen sich dann für verschiedene zeitliche und räumliche »Standorte« als besonders kennzeichnend erweisen. Etwas vorsichtiger könnte man einschränken: . . ., die wir von unserem eigenen Standort aus gesehen für besonders kennzeichnend einschätzen. So gesehen können wir dann fragen, (1) unter welchen Bedingungen von »Musik« die Rede sein kann, bzw. (2) was mit dem jeweiligen Musikbegriff verknüpft wurde bzw. wird, was er jeweils »bedeutet«. Schließlich müßte die wichtige Problematik noch einmal eigens betont werden, die darin besteht, daß wir die Verhaltensformen auch anderer Kulturen an einem Musik-Begriff zu messen gewöhnt sind, welcher der unsrige ist, wie vage wir ihn auch immer verwenden mögen. Immer schwingt z. B. so etwas wie die Erwartung einer Welt *sui generis* mit, die wir aus der europäischen Kunstmusiktradition gewonnen haben, die Erwartung einer isolierbaren Menge von selbständigen Verhaltensmustern, welche quasi eine Welt für sich bilden und in sich auf einen gemeinsamen Nenner gebracht werden können. Wir sprechen unter Umständen auch dort von »Musik« in bezug auf eine andere Kultur, wo diese selbst vielleicht gar keinen entsprechenden Begriff hat und das entsprechende Verhalten vielleicht aus anderen Verhaltensweisen gar nicht isoliert werden kann. Der Fehler beginnt indessen dann schwerwiegend zu werden, wenn wir uns mit der Behauptung auf das hohe Roß setzen, es handle sich eben in einem solchen Falle nur um »primitive« Vorformen der »eigentlichen Musik« im Sinne eines eigenen, aus der europäischen Kunstmusik gewonnenen Verständnisses. Solche Betrachtungsweisen sind ebenso verbreitet wie borniert, d. h. sie sind unter einem verengten, lediglich an der eigenen kulturellen Identität orientierten Horizont entstanden.

Eine analytische Behandlung dieses ganzen Problemkomplexes setzt die Betrachtungsweise des distanzierten Beobachters voraus: Die beobachtbaren Verhaltensweisen werden analysiert, indem man versucht, sie unter geeigneten hypothetischen Modellvorstellungen in Zusammenhang zu bringen. Indem wir diesen Weg zu gehen versuchen, trachten wir danach, *über* Musik, d. h. über eine zunächst nicht mehr abgrenzbare Klasse von Verhaltensweisen, Verständnis zu gewinnen. Von diesen Verhaltensweisen wissen wir zunächst nur, daß die umgangssprachlich durch Begriffe wie »Musik, »Musizieren«, »Musikhören« usw. benannt und als allgemein bekannt vorausgesetzt werden, ob zu Recht, bleibt dabei zunächst offen. Diese Verhaltensweise des Verständnissgewinnens stellt selbst eine bestimmte Klasse von Verhaltensweisen dar, die nicht unter allen Umständen dem musikalischen Verhalten zuzurechnen ist. Zu dieser Klasse zählen im übrigen alle Formen des vorwissenschaftlichen oder wissenschaftlichen Reflektierens über gewisse »Gegenstandsbereiche«. Auf die Tatsache, daß analytisches Beobachten immer zugleich auch ein Auffinden bzw. Er-Finden adäquater Modelle ist, soll hier nicht näher eingegangen werden. Musik analysierendes Verhalten aber, das – wie erwähnt – zum Ziel hat, *über* Musik Verständnis zu gewinnen oder zu erweitern, ist prinzipiell zu unterscheiden von naivem, unmittelbarem *musikalischem Verhalten*, welches auf das Hervorbringen bzw. *Verstehen von Musik*, etwa im Sinne einer verallgemeinerten »Sprache«, ausgerichtet ist. Hierbei geht es also um die »Handhabung« bzw. das Verstehen ihrer (Verhaltens-)Elemente (»Zeichen«) und um ihre Operationsregeln. Musikalisches Verhalten bzw. Verstehen von Musik betrifft also nur die in einen lebendigen Prozeß »Musik« einbezogenen Individuen: »Musiker« etwa in einer dem »Sprecher« einer Sprache ähnelnden Wortbedeutung. »Naiv« kann man ein solches musikalisches Verhalten immer dann nennen, wenn der Handlung des Musizierens nicht notwendig ein Prozeß des Verständnissgewinnens, des Reflektierens *über* Musik, überlagert ist, der die Handlung selbst immer wieder in Frage stellt. Solch ein Verhalten mag Hanslick ebenso vorgeschwebt haben wie Adorno mit seinem »Experten« bzw. »guten Zuhörer«.<sup>5</sup> Es kennzeichnet vor allem den Bereich der westlichen Kunstmusik: Hier sind Musizieren und Hören einerseits und Über-Musik-Reflektieren bzw. -Kommunizieren andererseits als zwei notwendige komplementäre Verhaltensebenen anzusehen.

Wenn man nun danach trachtet, etwas zu verstehen, dann muß man in den meisten Fällen damit rechnen, daß zwei oder mehrere »Versionen« des Verständnisses möglich sind. So kann man – um ein Beispiel aus der verbalen Ebene anzuführen – den Begriff »Musik« durch

analytische Operationen auf mehreren Ebenen »zu verstehen« trachten: Einmal kann man z. B. feststellen, daß es sich um ein zweisilbiges Wort handelt bzw. um ein Substantiv, daß es mithin grammatisch so oder so zu interpretieren ist. Man kann aber auch feststellen, daß der Begriff »Musik« immer in mehr oder minder enger Verbindung mit dem Hervorbringen oder Anhören von Folgen akustischer Ereignisse verwendet wird. Schließlich kann man auch noch behaupten, daß der Begriff »Musik« dem Sinne nach mit Attributen wie »hell«, »aktiv«, »schön«, »fließend« verknüpft ist, deren Bedeutungen dabei mit »anklingen«: Im Sprachgebrauch der empirischen Sozialforschung kann man den Begriff »Musik« auf diese Weise als »Stereotyp« klassifizieren.<sup>6</sup> In jedem Fall handelt es sich um eine andere Art von Interpretation: im ersten Fall um eine grammatische, sodann um eine solche, die den Kontext des Gebrauchs beschreibt, schließlich um eine sozialpsychologische. Mithin ergeben sich drei unterschiedliche Formen des Verstehens des Begriffes »Musik«, die sich dahingehend voneinander unterscheiden, daß jeweils eine andere »Theorie« der Operation des Verstehens zugrunde gelegt ist. Auf der Ebene der verbalen Sprache lassen sich diese Unterschiede natürlich verhältnismäßig leicht deutlich machen, weil man »in der Sprache« zugleich auch »über die Sprache« sprechen kann.<sup>7</sup>

Im Bereich der musikalischen Kommunikation verhält es sich analog wie in dem der verbalen Sprache. Nur sind hier die unterschiedlichen Ebenen des Verstehens nicht leicht sichtbar zu machen. Die »Sprache« der Musik ist nicht sehr gut geeignet, darin zugleich *über* Musik zu kommunizieren, jedenfalls nicht unmittelbar »einleuchtend«. Möglicherweise aber ist die Technik der musikalischen Collage als ein Versuch in dieser Richtung zu deuten.

Für Musik gilt also auch, daß man sie so oder so verstehen kann. So muß man akzeptieren, daß der Musikliebhaber unter anderen Kriterien an Musik herangeht wie der spezialisierte Musikwissenschaftler und der wieder unter anderen als z. B. der Pädagoge, nicht zuletzt deshalb, weil jeweils unter ganz unterschiedlichen pragmatischen Implikationen vorgegangen wird: Die Handlungsziele sind unterschiedlich gelagert und damit auch die Selektionsbedingungen, welche davon abhängen, was man für richtig hält und warum.

Die Möglichkeit, Musik falsch oder gar nicht zu verstehen oder verstehen zu wollen, ist indessen gleichfalls von Bedeutung. Gerade das Nicht-verstehen-Wollen kennzeichnet den »Dialog« über die westliche Kunstmusik in starkem Maße. Man denke an die klassischen Kontroversen zwischen Brahms und Bruckner, Wagner und Verdi oder an die Auseinandersetzung um die sogenannte Neue Musik. Die

westliche Kunstmusik lebt eben in starkem Maße von ihrem eigenen Infragestellen. Das bedeutet aber, daß die Frage des Akzeptierens oder Ablehnens ein Moment der ihrer Kommunikation zugrunde liegenden Wertvorstellungen darstellt. Werte sind nun weder in unmittelbarem Sinne Bedürfnisse noch sind sie »Objekte«. Eher lassen sie sich als bewußte oder unbewußte Strukturen von Erstrebtem bzw. Abgelehntem interpretieren, »die sich in Präferenzen bei der Wahl von Handlungsalternativen niederschlagen«<sup>8</sup>, sofern sie nicht als biogenetisch vorgegebene »Mechanismen« der Handlungssteuerung interpretierbar sind. In letzterem Fall stellen sie Invarianzen, stabile Größen dar, denen sozial bedingte variable »Werte« gegenüberstehen.

Ohne Zweifel muß die musikalischen Handeln zugrunde liegende Werthierarchie als eine Vorbedingung des sozialen wie des biogenetischen Aspekts gesehen werden. Der Streit über die Werte beginnt aber zumeist dort ebenso heftig wie fruchtlos zu werden, wo man nur eine der beiden Seiten gelten lassen will. Im einen Fall sucht man das »Natürliche« überakzentuiert in den Mittelpunkt der Betrachtung zu stellen, im anderen Fall geht es z. B. um die »soziale Relevanz« allein. Die Feststellung Friedrich Blumes, daß noch niemand »eine Definition der Musik, mindestens eine leidlich umfassende und befriedigende . . ., von Platon bis Adorno, zu geben gewußt«<sup>9</sup> hat, deckt sich mit den beschriebenen Sachverhalten: Die Definition dessen, was als »Musik« bezeichnet wird, wurde fast stets unter zu einfachen Hypothesen gesehen und interpretiert und blieb daher eigentlich immer mehr oder minder einseitig. Stets ließen sich auch andere Tatsachen aufweisen, die dem jeweils Behaupteten zuwiderliefen.

Eine spezifische Einseitigkeit scheint auch in der Tatsache zu liegen, daß Musik zu akzentuiert stets als eine Welt der konkreten »musikalischen Klänge« angesehen wurde bzw. wird, daß – so könnte man es auch ausdrücken – der Standpunkt der antiken Harmoniker häufig zu stark ins Spiel kommt. Es kann indessen hier nicht darum gehen, eine wie auch immer formulierte pythagoreisch-platonische Interpretation in den Vordergrund zu rücken. Vielmehr kann man heute zeigen, daß dieses jahrtausendealte Entweder-Oder eigentlich ein leerer Streit ist. Beide Aspekte sollten als komplementäre Betrachtungs- bzw. Behandlungsweisen einer Sache verstanden werden in dem Sinne, daß sie einander wechselseitig bedingen. Allein die Möglichkeit der Transformation empirisch aufweisbarer Sachverhalte in die Welt des theoretischen Bewußtseins<sup>10</sup> stellt eine fundamentale Bedingung eben auch musikalischen Denkens und Handelns dar und nicht nur des philosophischen oder mathematischen. Problematisch aber ist der Versuch der Reduktion musikalischer Elemente und Relationen allein auf kon-

kret akustisches Geschehen. Auch wo diese Tatsache nicht unmittelbar angesprochen ist, steckt sie zumeist in den Grundannahmen über Musik. Als nur ein Zeugnis dafür mögen Blumes Postulate gelten, wie er sie in seiner erwähnten Abhandlung anführte<sup>11</sup>: (1) »Jede oder zumindest jede höher organisierte Musik bewegt sich in einem geordneten und begrenzten Tonsystem. Indem sie systembezogen ist, kann sie verstanden werden.« Für dieses System von »Tönen« werden konkrete Bedingungen angegeben: (2) »Jeder musikalische Ton ist eine Klangpyramide aus Grund- und Partialtönen, zu denen Untertöne, Kombinationstöne . . ., Differenztöne, Schwebungen und andere *akustische Erscheinungen* treten« (Hervorhebung vom Vf.).

Deutlich wird hier aber die Tatsache der Symbolisierbarkeit musikalischer Ereignisse in einen sekundären Rang verwiesen: (3) »Was wir in den Noten fixieren, ist nicht mehr als das Gerippe solcher Klänge, und die akustische Wirklichkeit ist von dem Notenbild meilenfern.«<sup>12</sup> Die schriftliche Fixierbarkeit von bestimmten musikalischen Elementen und Relationen ist hier eindeutig aus dem Spiel, denn sie gilt als nur akzidentielle Möglichkeit am Rand des »eigentlich« musikalischen Geschehens. Nun kann man aber gerade zeigen, daß die notationale Fixierung von Musik zumindest im Fall der europäischen Kunstmusik von konstitutiver Bedeutung ist, in anderen Fällen hingegen – z. B. in außereuropäischen Bereichen – nebensächlich, wenn nicht gar problematisch bzw. falsch.<sup>13</sup> Für die Kommunikationsform westlicher Kunstmusik stellt die Notierbarkeit von Tönen, Klängen, rhythmischen Konfigurationen, kurz: von musikalischen Ereignissen, eine absolut notwendige Bedingung dar. Das aber wird erst sichtbar, wenn man das Modell für das Verständnis dieser Musik um die pragmatische Dimension erweitert hat. So deutet sich schon hier an, daß die hypothetische Basis zur Beschreibung und zu einem Verständnis dessen, was wir umgangssprachlich alles als »Musik« zu bezeichnen pflegen, erheblich ausgeweitet werden muß. In dem an der Vorstellung vom Primat des konkreten akustischen Ereignisses orientierten Modell dagegen ist von den Bedingungen, unter denen Musik gemacht wird, nahezu ganz abgesehen. Weder geht darin der soziale oder situative Kontext ein, unter dem etwas stattfindet, was wir »Musik« nennen, noch z. B. die Tatsache, daß Musik als eine »Spielart« kommunikativen Verhaltens, als Form von Interaktion, die zwischen Menschen stattfindet, auch andere Aspekte mit einschließt als den akustischen. Gerade die symphonische Musik des 18. oder 19. Jahrhunderts ist ohne weitgehend invarianten Kontext des Konzert-Rituals, ohne die Gesten des Dirigenten, ohne die Tatsache der Partitur bzw. der geschriebenen Stimmen, ja ohne Kritiker, weder denkbar noch zureichend beschreibbar. Man

kann diese Aspekte zwar vernachlässigen; das ist aber nur dann zulässig, wenn man sie als Selbstverständlichkeiten momentan beiseite läßt und dieses auch angibt. Eine Theorie aber, die insgesamt über Musik handelt, muß stets die Selbstverständlichkeiten, die Invarianten mit einbeziehen. Ohne sie ist sie unvollständig und daher als Ganzes unzureichend. Ein Verständnis des musikalischen Verhaltens, welcher Epoche bzw. Kultur auch immer, steht und fällt mit dem Bewußtsein gerade seiner Invarianten.

Werden allerdings solche Selbstverständlichkeiten »fragwürdig«, müssen sie z. B. als »gute Traditionen« beschworen werden, um sie aufrechtzuerhalten, so sind sie schon nicht mehr invariant. Auch der distanzierte Beobachter produziert damit in gewisser Weise ein Dilemma: Indem er Selbstverständliches in Frage stellt, macht er Invarianten »fragwürdig«. Damit aber verändert er das bestehende Verhältnis, er greift in den kulturellen Interaktionsprozeß selbst ein, indem er sich anschickt, die Invarianten des eigenen Verhaltens bewußt zu machen. Vielleicht rührt daher die seltsame Abneigung von Musikforschern, sich der eigenen Epoche zu widmen, um anstelle ihrer der Analyse historischer Epochen den Vorrang zu geben, die den Anschein von etwas in sich Abgeschlossenem erwecken.

Nun kann man behaupten, daß die Betrachtungsweise, die den rein akustischen Aspekt an den Anfang theoretischer Überlegungen stellt, eine überkommene Selbstverständlichkeit, eine »Tradition« darstellt, die, obwohl vielfach kritisiert, sich gleichwohl mit Hartnäckigkeit hält. Indessen ergeben sich aus der Überhöhung des akustischen Aspekts innerhalb des theoretischen Verständnisses von Musik sehr konkrete Probleme. So können die vielen Fragen bezüglich des Zustandekommens kultur-, epochen- oder situationsspezifischer Konventionen unter diesem hypothetischen Ansatz nicht behandelt werden. Dazu gehört u. a. die Frage, warum z. B. der tonale Traditionalismus und die elektronische Avantgarde so gegeneinanderstehen, beide aber unter Berufung auf akustische Gesichtspunkte, auf vermeintliche oder reale Forschungsergebnisse. Blume hat seinerzeit an die Vorstellung eines »unverfälschten Naturklanges« appelliert. Was aber ist ein solcher »Naturklang«? Was in der Natur wahrgenommen wird, ist durch lange Lernprozesse evident geworden. Periodische Schallereignisse kommen in der sogenannten Natur noch immer am seltensten vor, die reine Periodizität von Schallereignissen ist ein Artefakt, sofern man von der Tatsache der menschlichen Stimme und ihrer biogenetischen Funktion absieht. Aber gerade diese Periodizität wird – synthetisch erzeugt – zum »supernormalen Klangreiz«.<sup>14</sup>

Blume meinte seinerzeit, die »Denaturierung« des »Naturklanges«

durch die damals ungewohnten Verfahren der elektronischen Musik dem Verdikt unterwerfen zu müssen. Heute, wo sowohl Verfahren wie Klänge längst in den Bereich der gewohnten Handlungsrepertoires gehören, ist ihnen zugleich der Schrecken genommen: Man »mißt« nicht mehr mit der Elle »Chaos – Kosmos« im Sinne von »Unbegreifbar – Bekannt bzw. Geordnet«; heute zielt die Problematik – zumindest unter Experten – allenfalls auf die Dichotomie »Interessant – Langweilig«. Niemand würde mehr ernsthaft behaupten, daß mit dem Einzug der Elektronik in das musikalische Verhalten »die Axt an die Wurzeln« jahrtausendealter Traditionen gelegt worden sei, wie Blume damals noch meinte: Im Gegenteil, heute, aus der Distanz von immerhin etwa zwei Jahrzehnten, wird man eher dazu neigen, diesen Vorgang als einen solchen zu betrachten, an dem kein Weg vorbeiführte. In den Jahrtausenden des Verlaufs menschlicher Geschichte war das musikalische Verhalten immer mit dem jeweiligen technologischen Niveau aufs engste verknüpft. Jede technische Innovation schlug sich über kurz oder lang im musikalischen Spielraum nieder, vielleicht in der Hoffnung, ihn zu erweitern, während er doch nur immer verändert werden konnte. Jeweils blieben zugunsten neuer Verhaltensweisen und neuer Instrumente andere, alte, auf der Strecke: Dieser dynamische Prozeß einer Wechselwirkung zwischen technischer und musikalischer Intelligenz beginnt sicherlich nicht erst beim Musikbogen und endet gewiß nicht bei der Quadrophonie oder dem Synthesizer.<sup>15</sup>

Gerade die Betrachtung des historischen Prozesses zeigt deutlich, in welchem Ausmaß das Repertoire der menschlichen Alltagserfahrungen auf die Werthaltungen im Bereich des Musizierens zurückwirkte. Diese Werthaltungen waren bzw. sind den in die musikalischen Kommunikationen Einbezogenen zumeist so tief eingewurzelt, daß sie den Charakter der erwähnten Selbstverständlichkeiten besitzen. Sie erscheinen nun evident, offensichtlich, unbezweifelbar. Insgesamt gehören sie zu einem Komplex von Verhaltensmustern, den man in Anlehnung an linguistischen Sprachgebrauch als »musikalische Kompetenz« bezeichnen kann. Demgegenüber lassen sich die konkret erlangten Muster musikalischer Aktivitäten als »musikalische Performanz« klassifizieren. Bei der Verwendung solcher Begriffe ist allerdings Vorsicht geboten: Einschränkend muß bedacht werden, daß es sich dabei um Artefakte eines theoretischen Sprachgebrauchs handelt, die vornehmlich dazu dienen sollen, Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Aspekten aufzuweisen. Diese theoretischen Begriffe gehören jedoch einem bestimmten Gegenstandsbereich an und dürfen nicht als unabhängige quasi metaphysische Größen verstanden werden. Daher sei

an dieser Stelle auch eine Warnung ausgesprochen, die den Gebrauch solcher theoretischer Begriffe im Bereich der Diskussion über Musik betrifft: Ihre Verwendung kann nur dann als zulässig und adäquat anerkannt werden, wenn die mit ihrer Einführung verknüpften Randbedingungen bedacht werden. Dieses gilt insbesondere für die Übernahme von Begriffen aus anderen Gegenstandsbereichen: Hier muß der Geltungsbereich zumeist verändert werden. Das wird nur zu häufig vergessen; deshalb und auch infolge inadäquater Verwendung der Begriffe kommt es dann zu großen Mißverständnissen. Das gilt auch für die nachfolgend verwendete kommunikationstheoretische Terminologie. Hier liegen verschiedene technisch, biologisch oder psychologisch orientierte kybernetische Modelle zugrunde. Die Begriffe sind nicht immer so klar definiert, wie man es erhoffen möchte. Trotzdem hat sich der Verfasser aus guten Gründen zur Übernahme des kybernetischen Sprachgebrauchs entschlossen, u. a. deshalb, weil die Vorteile insgesamt größer sind als die Nachteile. Diese Tatsache schließt indes nicht die Behauptung ein, daß alle anderen Modelle für falsch zu erklären wären, sondern – wie erwähnt – lediglich die Annahme, anhand des kybernetischen Modells Sachverhalte sichtbar machen zu können, die anders kaum zu verdeutlichen wären.

Indem wir uns entschließen, die analytische Behandlung von Musik unter dem primären Aspekt *kybernetischer Betrachtung* bzw. – was auf dasselbe hinausläuft – der *Handlungsorientierung* fortzusetzen, rücken wir eine Betrachtungsweise wieder in den Vordergrund, die in bezug auf die Musik zumindest in den letzten Jahrzehnten stark in den Hintergrund getreten war. Musik war primär als »Opus«, als »Musikwerk« reale oder ideale Struktur. Damit aber geriet der prozessuale Aspekt an den Rand der Aufmerksamkeit. Wenn hier Musik ganz allgemein als Prozeß, als ein Verhalten aufgefaßt wird und wenn dieses musikalische Verhalten in irgendeiner, zunächst nicht näher bestimmten Weise als eine Art von konstruierender Tätigkeit verstanden wird, dann ist damit die Position des Operationalismus oder Konstruktivismus angedeutet. Zwischen beiden Betrachtungsweisen, der platonistischen und der operationalistischen, besteht eine enge Komplementarität. Beide Aspekte werden seit der Antike gegeneinander ins Feld geführt. Die platonistische Position ist schon von Platon selbst klar formuliert worden, als er über »Geometer«, »Astronomen« und »Rechenmeister« schrieb (Euthydemos 190 B): »... sie alle bringen nämlich ihre Figuren und sonstigen Zeichen nicht etwa hervor, sondern sie erforschen, was schon da ist, sie alle übergeben also, weil sie mit der Verwendung nichts zu schaffen haben, ... ihre Entdeckungen den Dialektikern, soweit sie nicht jeder Einsicht bar sind.«

Eben jener Gedanke des Erforschens, »was immer schon da ist«, steckt auch in der Annahme universell gültiger Gesetze, wie sie im Rahmen der »musikalischen Akustik« wie der klassischen »Musikpsychologie« aufzuweisen versucht wurden. Man meinte darüber hinaus, daß es schon möglich sei, solche Gesetze auf der musikalischen Elementar-ebene aufzufinden: Sie betreffen mithin schon die musikalischen »Töne« und ihre Beziehungen. Folgerichtig wurden Bedingungen der Wahrnehmung solcher elementaren Töne untersucht, als welche man im Anschluß an Georg Simon Ohm und Hermann von Helmholtz die durch Sinuswellen erzeugten Tonwahrnehmungen ansah. Begriffe, wie Blume sie auffaßte<sup>10</sup>, »Grund-« und »Partialtöne«, »Untertöne«, »Kombinationstöne«, »Schwebungen«, spiegeln dabei mehr als nur beobachtete Erscheinungen: sie spiegeln zugleich die der Klassifikation solcher Erscheinungen zugrunde liegende »Meßtheorie«, das Modell, unter dem die beobachtbaren Daten gesucht bzw. gesehen wurden. Zumeist wird dieses akustische Modell als »gegeben« angenommen. Das platonistische Konzept legt diese Annahme des »Gegebenseins« denn auch nahe. Danach »ist« dann der »harmonische« Elementarton, der Sinuston, das musikalische Grundelement, während es ansonsten darum geht, »objektive« Zusammenhänge zwischen diesen »Gegebenheiten« aufzuweisen. Vor diesem Hintergrund gedieh auch die musikpsychologische Betrachtung einer musikalischen Welt sui generis. Die Musikpsychologie wurde demgemäß von manchem ihrer Vertreter als spezielle Disziplin verstanden, in der – wie Welck es einmal ausdrückte – die von »musikalischer Akustik« bzw. »Tonpsychologie« beschrittenen Wege fortzuführen seien, und zwar »unter dem kulturpsychologischen Aspekt der Analyse der objektiv-geistigen Struktur »Musik« und ihrer Auffassung, Nachgestaltung und Neuschöpfung wie auch der Musikalität, die in alledem vorausgesetzt ist«<sup>17</sup>.

Setzt man operationalistisches Denken an die Stelle dieses Modells und nimmt zugleich den überhöhten Anspruch umfassender Verbindlichkeit so weit zurück, daß die Möglichkeit bleibt, das eigene Modell anhand der Befunde ständig zu korrigieren, so öffnet sich der Weg, bestimmte Gesichtspunkte in den Vordergrund zu rücken, wenngleich jeweils unter Vernachlässigung anderer. Wir müssen dabei noch einmal daran erinnern, daß das operationalistische Modell in einer notwendigen Komplementaritätsbeziehung zum platonistischen Modell steht. Im einen Fall werden die Invarianzen als statische *Strukturen* in den Vordergrund gerückt, im anderen Fall geht man davon aus, daß die Realität, auch die der musikalischen Welt, durch das erkennende Subjekt konstituiert wird und somit prozessualen Charakter hat. Betrachtet man aber den Prozeß der Erkenntnisgewinnung selbst opera-

tionalistisch, so ist damit die Annahme verbunden, daß die der Erkenntnis dienenden Begriffe genau dann sinnvoll sind, wenn sie in einer korrespondierenden Menge von Klassen von Operationen verwendet werden können.<sup>18</sup> Erachtet man die Begriffe als sinnvoll, sofern sie Klassen von Operationen beinhalten, so ist damit zugleich gesagt, daß musikalisches Verhalten als Beziehungsnetz von Handlungen zu verstehen ist.

Betrachtet man also Musik als Handlungsform, dann muß man notwendigerweise nach den handelnden Individuen fragen sowie nach dem Zusammenhang, in dem diese Handlungen ablaufen. Geht man auf diesem Weg konsequent – wie es Wittgenstein in seiner Spätphilosophie getan hat<sup>19</sup> – vom handelnden Subjekt aus, so kommt man zu einer Art von konventionalistischem Ansatz. Dem handelnden Subjekt wird damit die – tatsächlich vorhandene – Möglichkeit zugeschrieben, logische oder musikalische Regeln einzuhalten oder auch zu durchbrechen. Die Übernahme des konventionalistischen Modells erzeugt indessen einige Probleme, auf die jedoch hier nicht eingegangen werden kann. Wichtiger ist es anzudeuten, was dieses Modell erfordert und was es zu leisten vermag. Musik wird schon umgangssprachlich mit dem Begriff »Spiel« verknüpft. »Spiel« aber ist der Name für eine Klasse von Handlungen, die zumeist zwischen mehreren Partnern ablaufen: eine Form von *Interaktion*. »Interaktion« aber bezeichnet im Sprachgebrauch der Sozialforschung das wechselseitige Miteinander-in-Beziehung-Treten von Partnern. Interaktion setzt immer Kommunikation voraus. Kommunikation bzw. Interaktion konstituieren sich stets über den Austausch von Informationen. Diese sind wiederum an Informationsträger, an Zeichen oder Anzeichen gebunden, als welche man konventionell festgelegte und absichtsvoll produzierte Ereignisse bzw. Indikatoren mit jeweiligem Hinweisscharakter verstehen kann.<sup>20</sup> Mit solchen Aussagen befinden wir uns nun mitten im Bereich des kommunikationstheoretischen bzw. semiotischen Begriffsrepertoires.

An dieser Stelle müssen wir uns fragen, worauf die Überlegungen hinauslaufen sollen, die hier angestellt werden. Durchleuchtet man die eigene Position, so wird man feststellen, daß die Überlegungen sich nicht darin erschöpfen können, so etwas wie »reine Erkenntnis« über Musik anzustreben. Zunächst geht es indessen darum, deutlich zu machen, daß alles kommunikative Verhalten immer zugleich etwas mit Lernen zu tun hat: Jede Handlung führt zu einer Erweiterung bzw. zur Umstrukturierung des bereits vorhandenen Erfahrungsrepertoires. Die Richtung dieser Umstrukturierung ist jedoch nicht für jedes Individuum die gleiche. Ausmaß wie Richtung der Veränderung hängen dabei in starkem Maße von Art, Menge und Struktur jeweils voran-

gegangener Erfahrungen ab. Das gilt für das tägliche Leben genauso wie für die Spielarten musikalischen Verhaltens. Geht man aber davon aus, daß jeder Handlungsprozeß zugleich ein Lernprozeß ist, so wird man nunmehr z. B. fragen, worin etwa die Aufgabe eines Musikpädagogen bestehen müsse, wie etwa seine Handlungsziele zu formulieren wären. Man könnte in diesem Zusammenhang behaupten, jener habe die Aufgabe, dem Schüler hinreichende musikalische Erfahrungen sowie Erfahrungen darüber zu vermitteln, was »man« über Musik unter verschiedenen Bedingungen sagt bzw. gesagt hat. »Vermitteln« müßte soviel bedeuten wie dabei behilflich sein, etwa im Sinne des Übernehmens einer Steuerungsfunktion. Der Schüler müßte schließlich – so könnte man formulieren – über ein gewisses, wenngleich nicht fest zu umreisendes, Repertoire von Kenntnissen von bzw. über Verhaltensformen des eigenen kulturellen Bereichs in bezug auf Musik verfügen. Zumindest müßte er in einer Weise angeleitet werden, die ihn in die Lage versetzt, solche Kenntnisse in gewissem Ausmaß selbst zu erwerben bzw. zu vervollständigen. Der Schüler kann sich eine solche »Kompetenz« nicht ohne Zusammenhang mit der eigenen musikalischen Aktivität aneignen: Hören, Wissen und Spielen im Sinne von Selbstmachen bilden dabei komplementäre Klassen von Handlungsmustern. Soweit der Schüler darüber hinaus dazu angeleitet wird, kann er auch aus dem Wissen über die Musik anderer Kulturen diese insgesamt besser verstehen. Auch kann er daraus ein Bewußtsein für die eigene kulturelle Identität, so etwas wie ein kulturelles Selbstbewußtsein, gewinnen, das allerdings nichts gemein hätte mit sozialer Borniertheit und auch nichts damit gemein haben dürfte.

An die unseren Überlegungen zugrunde gelegte quasi axiomatische Voraussetzung, daß Musik als eine Klasse von *Handlungsabläufen* kommunikativer Natur zu verstehen sei, müssen weitere theoretische Überlegungen angeschlossen werden. Die speziellere Behauptung, daß der Begriff »Musik« eine Klasse menschlicher *Interaktionen* benennt, setzt z. B. voraus, daß man anzugeben vermag, worin sich diese Interaktionsform von anderen, z. B. von der sprachlichen, unterscheidet.<sup>21</sup> Dazu gehört vor allem auch, daß man die pragmatischen Implikationen formulieren kann, schlicht: welchen »Zielen« etwa musikalische Handlungen im Unterschied zu sprachlichen Handlungen dienen bzw. dienen können.

Die Frage nach der Musik im Sinne etwa einer Frage nach dem »Wesen« eines »Musikwerkes« ist hier ausdrücklich suspendiert zugunsten derjenigen nach so etwas wie einem Handlungsziel. Dabei wird der Erfahrung Rechnung getragen, daß kommunikative Handlungen nicht um ihrer selbst willen ablaufen, daß sie zumindest nie ohne Folgen

bleiben, was letztlich auf das gleiche hinausläuft: Ein ausgereiftes musikalisches Erfahrungsrepertoire kann näherungsweise dadurch gekennzeichnet werden, daß der Aspekt »die Handlung x soll zum Zustand y führen« mit demjenigen »x führt zu y« gleichgesetzt werden kann.

Es genügt hier nicht mehr, nur die auf den ersten Blick erkennbaren Invarianzen musikalischer Handlungsabläufe zu beschreiben; es ist auch erforderlich, die Bedingungen des situativen Kontextes mit anzugeben. Dazu gehören Ort, Zeitpunkt, soziale Daten usw. Damit ist man zugleich gezwungen, auf diejenigen Daten zurückzugehen, die bei musikalischen Handlungen konkret erfahrbar sind: Schon die Alltagserfahrung erweist, daß z. B. jedes neue Hören eines Musikwerks das Verständnis dieses Werks verändert, vertieft oder trivialisiert. Unter diesen Umständen wäre es unter operationalistischem Ansatz unzulässig, von dieser (Meta-)Erfahrung abzusehen und an ihre Stelle lediglich die verkürzte Annahme einer Identität sich wiederholender Ereignisse zu setzen, zumal mit zur Frage steht, worin sie invariant bleiben.

Damit soll nur gesagt werden, daß wir nicht darum herumkommen, Vereinfachungen in der Betrachtung von Erfahrungsdaten aufzugeben, wenn wir dem Anspruch an Wissenschaftlichkeit genügen wollen. Diesen Weg mußten die Naturwissenschaften auch gehen, und es gibt keinen Anhaltspunkt dafür, daß die Analyse sozialer Prozesse vereinfachte Bedingungen rechtfertigt. Wenn die Auffassung von Musik als einer Klasse von Handlungsabläufen kommunikativer Natur und damit als einem sozialen Prozeß gegenüber der Auffassung von Musik als geschaffenen Werk für unseren Problemzusammenhang des Hörens und Verstehens in den Vordergrund gerückt wird, so geschieht dies nicht zuletzt deshalb, weil sowohl das Verstehen (als komplementäre Kommunikation) wie auch das Hören und erst recht die didaktische Vermittlung des Hörens und Verstehens (als pädagogische Metakommunikation) soziale Prozesse und spezifische Kommunikationsformen darstellen. Das bedeutet allerdings, daß ihre Analyse – wie die sozialer Prozesse – die damit verbundenen vielschichtigen und komplexen Bedingungsbeziehungen berücksichtigen muß. Dies kann letztlich nur unter Heranziehung interdisziplinärer Aspekte sowie geeigneter Betrachtungs- und Vorgehensweisen, Methoden, Begriffe und Kriterien verschiedener einschlägiger Wissenschaften erfolgen, wie es in 2. versucht wird.

## 1.2. Hören von Musik als spezifische Kommunikationsform

### Syntaktische und semantische Aspekte (Reinecke)

Wenn Menschen je über Musik nachgedacht haben, dann dürften sie sich auch Gedanken über den Vorgang des Hörens selbst gemacht haben. Hören soll nach dem vorher Gesagten als eine spezifische Verhaltensweise charakterisiert werden, die vornehmlich dadurch gekennzeichnet ist, daß hierbei das Aufnehmen von akustischer Information im Vordergrund steht. Dabei treten andere Rezeptionsaspekte zwar in den Hintergrund, ebenso wie die motorischen, doch werden sie trotzdem nicht unwirksam. Indessen hat dieser Sachverhalt die Menschen immer wieder dazu veranlaßt zu glauben, man könne von den anderen Verhaltensaspekten, vor allem von dem visuellen, absehen. Aber gerade das Hören von Musik, wie es sich als eine Klasse spezifischer Verhaltensformen in bezug auf die westliche Kunstmusik der letzten Jahrhunderte eingespielt hat, muß unter ausdrücklichem Einschluß etwa der visuellen Rezeption gesehen werden, da es sich hierbei tatsächlich um eine Kommunikationsform handelt, die notwendigerweise wenigstens diese beiden Aspekte umschließt. An dem Geschehen innerhalb dieser Kunstform läßt sich ablesen, was nicht in das Zentrum der Selbstverständlichkeiten gehört, etwa wenn man von der atonalen Musik als von »Papiermusik« sprach. Man meinte hier verurteilen zu müssen, daß sie »mitgelesen« werden muß, und vergaß dabei, daß das auch bei der »klassischen« Kunstmusik weitgehend der Fall ist.

Interessanterweise hat man gerade zu dieser Zeit die Versuche, Musik allein auf akustische Erscheinungen zurückzuführen und damit das Problem der Musik zu einem Problem primär des Hörens zu machen, sehr stark intensiviert. Die Versuche in dieser Richtung lassen sich ganz grob in zwei Klassen einteilen:

(1) Man versuchte, beobachtbare Daten über Bewegungszustände von Schwingungen und Wellen des Schalles sowie solche über mechanische Eigenschaften der Klangerzeuger, vor allem der Musikinstrumente, zueinander in Beziehung zu setzen, was auf eine Analyse der Ort/Zeit-Strukturen, der *syntaktischen* Strukturen hinausläuft.

(2) Man versuchte – vor allem in neuerer Zeit – wieder die »Bedeutungen« von musikalisch Gehörtem zu erfassen und in systematische Zusammenhänge zu bringen. Hierbei ging es vor allem um die Erwartung, *semantische* Strukturen aufzuweisen und anhand dieser die musikalischen Ereignisse kategorisierbar bzw. prognostizierbar zu machen. In diesem Sinne kann man sagen, daß der Begriff »Ästhetik« die mannig-

faltigen Tendenzen zusammenfaßt, unter dem Kriterium zunächst des »Schönen«, später eher unter dem des »Wertvollen« Musik prognostizierbar zu machen. Musikalische Ereignisfolgen wurden damit zu in sich abgeschlossenen »Gebilden«, die man »betrachten« kann, indem man sie sich anhört bzw. indem man sie liest und analysiert. Auch hierin steckt ein starker syntaktischer Aspekt, der sich deutlich an den für das Hören relevanten Voraussetzungen orientiert.

Beiden Aspekten steht nunmehr der kommunikationstheoretische gegenüber: Hier geht es – wie schon angedeutet wurde – nicht mehr allein um den rezeptiven Aspekt musikalischer Verhaltensweisen, die häufig unter Vernachlässigung anderer Aspekte in den Vordergrund gestellt wurden. Hier geht es um die Verhaltensbeschreibung insgesamt, um erst einmal die Voraussetzungen für die Frage zu schaffen, ob man in dem einen oder anderen Fall davon sprechen kann, daß dem Verhaltensaspekt »Hören« der Primat zukommt oder etwa dem des »Hervorbringens«, des »Machens«, des »Spielens«, der gleichwohl immer mit dem rezeptiven Aspekt in Wechselwirkung steht.

Hier soll zunächst die Entwicklung der Behandlung des *syntaktischen* Aspektes kurz beschrieben werden. Es geht um die Versuche, diejenigen Beobachtungen und Vermutungen zu Modellen zu erweitern, die unter der Erwartung der Ableitbarkeit von musikalisch relevanten Gesichtspunkten aus physikalischen und – wie man heute sagen würde – neuropsychologischen Befunden zustande gekommen sind. Die Dinge sind neuerdings wieder stark in Fluß geraten. Dazu hat u. a. die Tatsache beigetragen, daß eine Reihe von neueren Aspekten Gesetze und Regeln, die als weitgehend gesichert galten, in Frage gestellt und am Ende zu der angedeuteten Einsicht geführt hat, daß sich das Modell des »Hörens« auch für Musik als zu eng und die damit verbundenen Hypothesen als zu einfach erwiesen haben.

Andererseits haben sich gerade die Bemühungen des 19. Jahrhunderts, eine »musikalische Akustik« bzw. eine »Tonpsychologie« zu begründen, sehr nachhaltig auf das musiktheoretische Umgangsdenken und auf die diesbezügliche Terminologie ausgewirkt. Diese Rückwirkungen waren so nachhaltig, daß man kaum darum herumkommt, diese Entwicklung näher zu beleuchten, auch wenn man heute anders an die Dinge herangehen würde bzw. herangeht. Zugleich müßte auch darauf hingewiesen werden, daß mehr oder minder einseitig rezeptiv orientierte Forschungsansätze nach wie vor eine große Attraktivität besitzen, so daß schon deshalb die Diskussion über die Lücken, welche dieses Basismodell läßt, notwendig erscheint. Es sei nicht verschwiegen, daß das Akzeptieren eines umfassenden kommunikationstheoretischen Ansatzes zugleich bedeutet, daß mit einer weitgehenden Mathe-

matisierung des Basismodells gerechnet werden muß. Mit nominalen oder komparativen Begriffen und Operationen ist hier nicht mehr sehr viel auszurichten. Vielmehr ist die eingehende Metrisierung der Begriffe zwingend erforderlich, will man über eine gewisse Unverbindlichkeit und Vagheit der Aussagen hinauskommen.<sup>1</sup> Von dem Gebrauch mathematischer Verfahren soll indessen hier, wo es um ein Verständnis in erster Näherung geht, soweit wie möglich abgesehen werden; die damit verbundenen Unschärfen müssen dabei zugunsten einer breiteren Verständlichkeit in Kauf genommen werden.

Die Idee einer Lehre vom Hören hat um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert so konkrete Formen angenommen, daß es zu dieser Zeit zur Ausbildung entsprechender Konzepte bzw. einer entsprechend benannten Disziplin kam, der »Akustik«. Das Präfix »musikalisch« war damals kaum vonnöten. Im Sprachgebrauch der damaligen Physik, die als eine Wahrnehmungslehre verstanden wurde, waren die experimenteller Beobachtung zugänglichen Sachverhalte ohnehin aufs engste mit Musik verbunden. Die Suche nach Größen, die das »Verhalten« des Schalles charakterisieren, war zumindest teilweise zugleich eine solche nach musiktheoretisch verwertbaren Grundlagen. Hermann von Helmholtz hat die Basishypothese dieser Art zum Titel seines berühmten Werkes gemacht. Er umriß das Programm, das es zu verwirklichen galt, mit der Formulierung: »Die Lehre von den Tonempfindungen als physiologische Grundlage für die Theorie der Musik«<sup>2</sup>. Naturwissenschaftliche (physiologische) Daten sollten den Schlüssel liefern für die Analyse der Grundgesetze des Hörens. Nur aus ihnen glaubte man eine brauchbare universale Theorie des Hörens und demzufolge eine solche der Musik gewinnen zu können. Der Weg wurde in einer direkten Analogie zu den damals bekannten Befunden und »Gesetzen« im Bereich des Visuellen, in der Optik, gesehen. Hermann von Helmholtz fand – was für beide Aspekte, den akustischen wie den optischen, von großer Bedeutung war – etwa um 1850 auf experimentellem Wege die Größenordnung der Reizleitungsgeschwindigkeit in den Nervenbahnen heraus. Im Anschluß daran versuchte man zu beschreiben, wie diese Nervenreize beschaffen waren bzw. in welcher Form sie weitergeleitet wurden. Es war ein zentrales Problem der allgemeinen Sinnesphysiologie. Sinnesphysiologie und experimentelle Psychologie entwickelten sich damals sehr rasch zu eng ineinander verschränkten, komplementären Forschungsbereichen. Die Beobachtungen und die Folgerungen, die man aus ihnen zog, deuteten – so glaubte man – auf einen gemeinsamen exakt bestimmbar Kern von Gesetzen hin.

Vor allem Gustav Theodor Fechner setzte – ebenfalls mit einem Buchtitel – zur gleichen Zeit wie Helmholtz den programmatischen Akzent

in dieser Richtung: »Elemente der Psychophysik«<sup>3</sup>. Es müsse möglich sein, so glaubte nicht nur Fechner, die Erscheinungen des psychischen Geschehens auf dem Wege experimenteller Beobachtungen in ihre Grundelemente aufzuschlüsseln. »Experimentell«, das hieß, die Bedingungen der Reizdarbietungen nach sauber vorgegebenen Methoden systematisch zu variieren. Dabei rechnete man mit linearen bzw. logarithmischen Zusammenhängen zwischen den Variationen der physikalischen Reize (»S«) und denen der »psychophysikalisch« aufweisbaren psychischen Reaktionen (»R«). Einen Grundzusammenhang hatte Gustav Theodor Fechner schon im Anschluß an die Beobachtungen Wilhelm Webers formuliert (vgl. Abbildung 1<sup>4</sup>). Wilhelm Weber hatte herausgefunden, daß das Verhältnis zweier Reizgrößen ( $\frac{\Delta S}{S}$ ), die einen eben merklichen Unterschied ausmachen, jeweils einen konstanten »Schwellenwert« (k) für jedes Sinnesgebiet ergibt.<sup>5</sup>

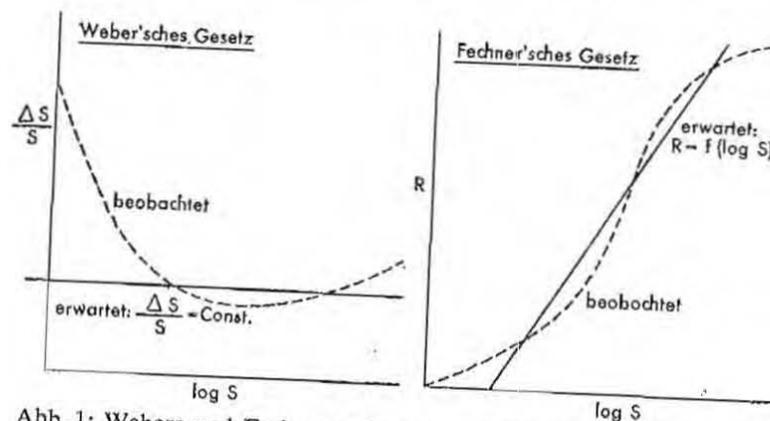


Abb. 1: Webers und Fechners »Gesetzes«-Annahmen als Näherungslösungen.

Dieses sogenannte Webersche Gesetz wurde von Fechner dahingehend umformuliert, daß er behauptete, der infinitesimale Empfindungszuwachs variere monoton mit dem infinitesimalen Reizzuwachs. Diese von Fechner formulierte Beziehung wurde allgemein als das »Weber-Fechnersche Gesetz« bekannt, obwohl die Aussagen von Weber und Fechner zwei verschiedene Gesetzesformulierungen bedeuten, die nur näherungsweise gültig sind, worauf Hofstätter eigens hinwies. Die Vorstellung von der Musik als repräsentiert durch in Noten fixierte »Werke«, die, aus Ton-Elementen zusammengesetzt (komponiert), jederzeit realisiert, d. h. hörbar gemacht werden können, kam dieser

klassisch-physikalisch orientierten Modellwelt weitgehend entgegen. Man glaubte, auf diese Weise allgemeine »Kunstgesetze« begründen zu können, »die sich aus der geschichtlichen Entwicklung als zuhöchst stehend« erwiesen zu haben schienen.<sup>6</sup> Gerade die Erforschung elementarer Sinnesdaten schien diesen Weg zu weisen. In diesem Zusammenhang spielt eine Modellvorstellung die entscheidende Rolle, welche als »Ohmsches Gesetz der Akustik« in die Geschichte der Wissenschaften eingegangen ist. Sie ist am treffendsten durch die Formulierung von Hermann von Helmholtz ausgedrückt, »daß das menschliche Ohr nur eine pendelartige Schwingung der Luft als einen einfachen Ton empfindet und jede andere periodische Luftbewegung zerlegt in eine Reihe von pendelartigen Schwingungen und diesen entsprechend eine Reihe von Tönen empfindet«<sup>7</sup>. In dieser Vorstellung wurde die musikalische Erfahrung »Ton« bewußt eingegrenzt auf das, was bei Auftreten einer »pendelartigen Schwingung«, d. h. einem sinusförmigen Schalldruckverlauf, wahrnehmbar ist. Man meinte, hiermit die Empfindungs-»Elemente« gefunden zu haben, wie man sie im optischen Bereich als Spektrallinien bestimmter Farben zu kennen glaubte. Das in Analogie zum Farbspektrum nun so genannte »Klangspektrum« konstituierte demnach einen bestimmten bzw. – wie man annahm – bestimmbaren Klang, sofern die den »Teil-« bzw. »Partialtönen« zugrunde liegenden Schwingungsverhältnisse eine »harmonische Reihe« bildeten: 1:2:3 . . . : n. Die Wellenlänge bzw. Frequenz mit Vielfachen von 1 gekennzeichnete den »Grundton«, die Vielfachen von 2 bis n die »Partialtöne«. Das alles erschien äußerst plausibel, mit der Hörfahrung von »Naturtönen« in Einklang zu stehen und exakt nachprüfbar. Die Kritik, die August Seebeck<sup>8</sup> schon in den vierziger Jahren des 19. Jahrhunderts gegen Ohms Annahmen vorgebracht hatte, verblaßte gegenüber der Evidenz und weitgehenden Übereinstimmung mit den damals beobachteten Sachverhalten. Das »Ohmsche Gesetz« stellte eine Transformation des aus dem Bereich der Mathematik entstandenen Fourierschen Theorems in den Bereich der empirischen Erfahrung dar. Es schien geeignet, jahrtausendealte Annahmen über die Funktion »harmonischer« Beziehungen von Tönen und Intervallen zu bestätigen.

Hermann von Helmholtz lieferte zu dieser Vorstellung mit seiner »Resonanztheorie des Hörens« das scheinbar genau passende physiologische Modell: Die Hörnerven des Innenohres, so meinte er beweisen zu können, funktionierten ähnlich wie die abgestimmten Saiten eines Klaviers. Jedem Ton (= Empfindungselement) entspräche eine Nervenfasern. Damit war die erste »Hörtheorie« aus der Taufe gehoben. Sie leitete den seither nicht mehr abreißen Dialog um die physio-

logische Deutung der Vorgänge ein, die wir umgangssprachlich als »Hören« bezeichnen. Helmholtz und seine Nachfolger, mochten sie sich in Einzelheiten noch so sehr voneinander unterscheiden, nahmen dabei an, daß eine bestimmte »Reiz«-Konstellation eine daraus bestimmbare »Hör«-Reaktion zur Folge haben müsse. Wenn man also in der Lage sei, die Reizkonfigurationen exakt syntaktisch zu beschreiben, dann habe man, sofern die Hörtheorie im Sinne einer Transformationstheorie richtig sei, zugleich den Schlüssel zur Klassifizierung der musikalischen Wahrnehmungen. Helmholtz verstand mithin »Klangfarbe« – einen Begriff, der erst im Kontext solcher Modelle Bedeutung gewann – folgerichtig als durch Anzahl und Stärkeverhältnisse (also durch syntaktische Bedingungen) der Partialtöne definierbar.

Vor dem Hintergrund dieser an physikalischen Größen orientierten syntaktischen Modellvorstellungen gelang es, eine Vielzahl von Beobachtungen zu klassifizieren. Zugleich schien man den Schlüssel für das Verständnis des »musikalischen Hörens« in die Hand bekommen zu haben, das indessen im wesentlichen nur als eine Form reaktiven Verhaltens auf die »Reize« der musikalischen Darbietungen verstanden wurde. Immerhin konnten Hypothesen dieser Art auch Widersprüche sichtbar machen. Nicht alle Erscheinungen aber, die nicht in dieses Bild paßten, ließen sich als »akustische Täuschungen« oder »Falschhören« einfach hinweginterpretieren. Vor allem versagten all die hier gewonnenen Thesen, wenn es darum ging, etwa aufzuklären, worin z. B. die Unterschiede zwischen hochwertigen und trivialen Musikwerken bestanden. Die Erklärungen gingen über musikalisch weitgehend neutrale Aussagen kaum hinaus. Man sah sich über kurz oder lang gezwungen, die Basis prinzipiell zu ändern, u. a. dadurch, daß man neben den syntaktischen »Reiz«-Strukturen der semantischen Analyse musikalisch relevanter Strukturen besondere Aufmerksamkeit widmete. Damit aber kam eine Vielzahl neuer Aspekte ins Spiel. Sie machte es erforderlich, auch das Modell des Hörens zu überprüfen und ganz wesentlich zu erweitern.

Musikalische *Semantik* zu betreiben heißt, die Hypothese zu verfolgen, daß »musikalische« Konfigurationen, sofern sie sich als syntaktische Strukturen beschreiben lassen, als »Bedeutungsträger« interpretiert werden. Diese Voraussetzung aber wirft die Frage auf, was hier unter Bedeutung zu verstehen sei. Und wenn diese Frage vielleicht befriedigend geklärt sein mag, bleibt immer noch diejenige Frage offen, wie es um das Verhältnis von syntaktischen und semantischen Beziehungen bestellt ist. Handelt es sich um Konventionen in dem Sinne, daß bestimmte »Bedeutungs«-Färbungen allein durch spezifischen Gebrauch von musikalischen Verhaltensweisen zustande kommen, oder sind be-

stimmt »Bedeutungen« mehr oder minder fest an spezifische syntaktische Strukturen der musikalischen Information geknüpft? Sind z. B. musikalische Klangfarben semantische Absolutwerte oder konventionalisierte Sinnträger? Ganz allgemein kann man heute sagen, daß sowohl der eine wie der andere Aspekt dabei eine Rolle spielt. Auf jeden Fall kann in bezug auf Musik kaum davon die Rede sein, daß die semantische Struktur eine analoge Abbildung der syntaktischen Strukturen liefert. Das gilt sowohl für den rein akustischen als auch für die anderen Rezeptionsaspekte.

Was z. B. in bezug auf den emotionellen Aspekt für Musik gilt, beschreibt Nelson Goodman ganz allgemein folgendermaßen: »Sehr oft ist das zum Ausdruck gebrachte Gefühl, die Emotion oder Eigenschaft etwas, das dem Medium des Ausdrucks fernliegt. Ein Gemälde kann Hitze, eine musikalische Komposition kann Farbe oder Zerbrechlichkeit zum Ausdruck bringen . . . Man kann . . . den Ausdruck vorläufig und partiell dadurch charakterisieren, daß man sagt, er involviere metaphysischen Besitz. Dies könnte unser Gefühl erklären, daß der Ausdruck irgendwie sowohl direkter als auch weniger buchstäblich ist als die Repräsentation.«<sup>9</sup>

Man sagt umgangssprachlich von Musik, daß sie etwas »ausdrücke«. Diese Formulierung scheint weitgehend mit der Art des Gebrauchs musikalischer Kommunikation zusammenzuhängen. Sie stellt eine dem Sprachspiel bei Wittgenstein vergleichbare Form dar, wenngleich unterschieden von dem der »Mitteilung«: »160. Das Sprechen der Musik. Vergiß nicht, daß ein Gedicht, wenn auch in der Sprache der Mitteilung abgefaßt, nicht im Sprachspiel der Mitteilung verwendet wird.«<sup>10</sup> »171. Aber zeigt sich das Verständnis nicht z. B. darin, mit welchem Ausdruck einer ein Gedicht liest, die Melodie singt? Gewiß. Aber was ist nun hier das Erlebnis während des Lesens? Da müßte man ja sagen: Der genieße und verstehe es, der es gut gelesen hat oder in den Sprechorganen fühlt.«<sup>11</sup> »172. Man kann auch vom Verstehen einer musikalischen Phrase sagen, es sei das Verstehen einer Sprache.«<sup>12/13</sup> Was die Choreographin Doris Humphrey über den Ausdruck gestischer Bewegungen formuliert, gilt näherungsweise auch für die musikalische Kommunikation: »Gesten sind Bewegungsmuster, die sich durch langen Gebrauch zwischen den Menschen eingebürgert haben . . . Es gibt eine Fülle von Gefühlen, die auf so viele verschiedene Weisen zum Ausdruck gebracht werden können, daß es für sie eigentlich nicht nur ein einziges Muster gibt. So z. B. hat die Hoffnung keine Form und auch die Inspiration, die Furcht und die Liebe nicht.«<sup>14</sup>

Es steht in bezug auf die semantische Analyse das Problem zur Frage, wo die »konventionelle Bedeutung« im Sinne Ludwig Wittgensteins

im Vordergrund steht und was demgegenüber als biogenetisch vorgegeben in Erscheinung tritt. Ohne Frage ist die Folgefrequenz von Ereignissen eine Sache, die zunächst einmal das reizverarbeitende System betrifft, unabhängig von allen Konventionen. Demzufolge werden Schallereignisse kurzer Periode = hoher Frequenz immer eine stärkere Aktivitäts-Information übermitteln als solche längerer Periodendauer = tiefer Frequenz. Die neurale Reizverarbeitungsgeschwindigkeit oder so etwas wie die Kanalkapazität des reizverarbeitenden Systems gehen hier gleichermaßen ein. Auch wird die Bildung von Redundanzen prinzipiell zu den biogenetisch bedingten Prozessen zu zählen sein; trotzdem hängt sie in starkem Maße von der Art und der »Interpretation« früherer Erfahrungen aufgrund von irgendwelchen Lernprozessen ab. Die Aspekte scheinen eng ineinander verschachtelt, und es wird nicht eben leicht sein, sie auseinanderzuidividieren.

Die bisherigen Versuche, musikalische »Bedeutungen« zu bestimmen, folgen weitgehend dem Konzept der klassischen Zeichentheorie: Musikalische Ereignisse werden als erklingende Realisation auf ihre Eigenschaften als Bedeutungsträger hin untersucht, ähnlich wie man Worte z. B. als Vehikel stereotyper Vorstellungen auffaßt. C. E. Osgood<sup>16</sup> hat als erster auf diesem Wege bestimmte konnotative Zusammenhänge für eine Reihe von Eigenschaftsworten quantitativ aufgewiesen, indem er sie zu einer Reihe von Gegensatzpaaren zusammenfaßte und ihren Gebrauch für die Kennzeichnung bestimmter Begriffe untersuchte. Dabei stellt sich heraus, daß der konnotative »semantische« Raum, in dem sich die Wortbedeutungen hinsichtlich dessen, was »mit anklingt, wenn man ein solches Wort benutzt«<sup>16</sup>, durch vier Hauptdimensionen (general factors) beschreiben läßt: »Evaluation«, »Potency«, »Stability« und »Receptivity«.<sup>17</sup>

Peter Hofstätter<sup>18</sup> untersuchte auf entsprechende Weise die Konnotationen stereotyper Begriffe, die zum Repertoire des Alltagsdenkens und der Alltagssprache gehören. Hierzu zählen Begriffe wie »Männlich«, »Weiblich«, »Liebe«, »Haß«, »Einsamkeit« usw. Auch hier zeigte sich der im Prinzip gleiche Dimensionsraum konnotativer Bedeutungen, der – zumindest im deutschen und englischen Sprachraum – die drei gut interpretierbaren Hauptdimensionen »Männlich«, »Weiblich« und »Introversion« umfaßt, die nicht nur operational als unabhängige Dimensionen beschreibbar sind, sondern zugleich so etwas wie Grundkategorien des Alltagsdenkens in diesen Sprachräumen zu repräsentieren scheinen.

Es lag nahe, den Bedeutungsspielraum musikalischer Ereignisse zunächst auf dem Wege über die Analyse der Stereotype, d. h. der musikalischen Allgemein-Vorstellungen zu interpretieren.<sup>19</sup> Lassen sich die

musikalisches Denken betreffenden Stereotype aufklären, dann kann man zugleich damit rechnen, einen wesentlichen Teil des unmittelbaren musikalischen »Bedeutungs«-Spielraumes aufgeklärt zu haben. Begriffe wie »Musik«, »Harmonie«, »Klang«, »Klassische Musik«, »Romantische Musik«, »Atonale Musik« oder »Unterhaltungsmusik« müßten demnach einen wichtigen Teil der »Bedeutungen« konkret erfahrbare musikalischer Ereignisse vertreten, für die sie zugleich so etwas wie ein erstes nominales Kategoriensystem abgeben. Auch hier zeigt sich eine im wesentlichen dreidimensionale Dimensionsstruktur, die sich weitgehend mit der sozialpsychologischen deckt (vgl. Abbildungen 2 und 3<sup>20</sup>).

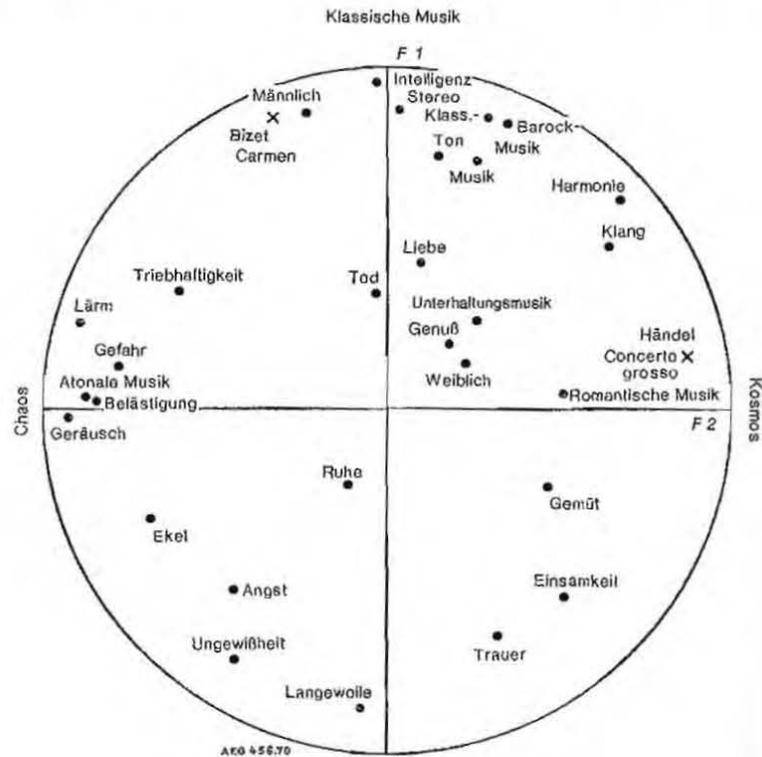


Abb. 2: Der »semantische Raum« musikalischer Stereotype. Faktorenanalytische Darstellung von Profil-Beurteilungen verbaler und musikalischer Items in der Ebene 1/2. Punkt = verbales Item; Kreuz = Musikbeispiele.

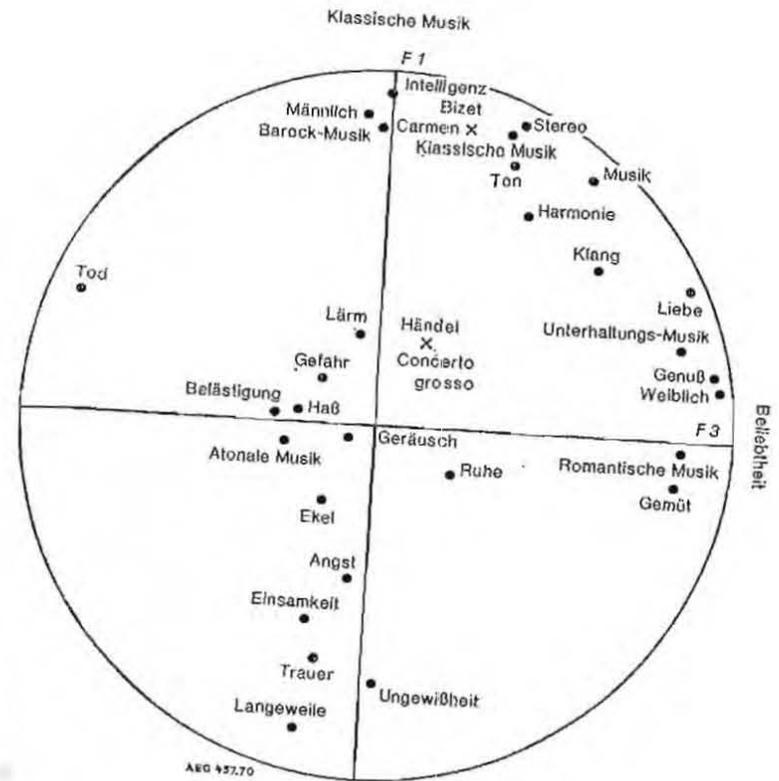


Abb. 3: Der »semantische Raum« in der Ebene 1/3.

Als wichtigster Faktor im musikalischen Dimensionsraum erscheinen Konnotationen von »ordnender Aktivität«, positiv gekennzeichnet durch die Stereotype »Klassische Musik« und »Intelligenz«, die im Gegensatz etwa zu »Langeweile« stehen. Eine weitere Dimension läßt sich durch die antike Dichotomie »Chaos – Kosmos« andeuten. Auf der einen Seite steht das Neue, Unbekannte, Fremde, repräsentiert z. B. durch Stereotype wie »Atonale Musik« oder »Geräusch« gegenüber dem statisch, harmonisch Wohlgeordneten: dieses indessen ist repräsentierbar nur durch konkrete musikalische Informationen (hier durch den Anfang von Händels Concerto grosso op. 6 Nr. 7). Schließlich zeigt sich eine dritte Dimension der »Beliebtheit« und »Zuwendung«, die durch Begriffe wie »Unterhaltungsmusik«, »Weiblich« und

»Genuß« gekennzeichnet wird. Es muß allerdings angemerkt werden, daß dieses »verspielte« Weiblichkeits-Stereotyp speziell für den deutschen Sprachraum typisch ist. Vergleichende Untersuchungen im slowenischen Sprachraum ergaben deutliche Unterschiede im stereotypen Verständnis dessen, was man für kennzeichnend »weiblich« hält.

Ausgehend von dem durch verbale Stereotype gekennzeichneten semantischen Dimensionssystem lag es nahe, die Bedeutungen konkret erfahrbarer musikalischer Ereignisse zu untersuchen, wie sie der musikalischen Alltagserfahrung, vor allem durch die Wirkung der Massenkommunikationsmittel, geläufig sind. Dabei stellte sich heraus, daß solche Konnotationen mit denen verbaler Stereotype z. T. gar nicht so sehr im Einklang standen. So finden sich Beispiele, die man der Kategorie »Romantische Musik« zuordnen mußte, eher im für »Klassische Musik« reklamierten Bereich. Andererseits konstituieren einzelne Musikbeispiele eigene Dimensionen, die durch verbale Items gar nicht erfahrbar sind: Darin spiegelt sich zumindest die Tatsache, daß musikalisches Verhalten gegenüber sprachlichem wenigstens teilweise in den semantischen Konnotationen unterschieden ist. Musikalische »Bedeutungen« lassen sich offensichtlich nicht leicht auf den (verbalen) Begriff bringen. Dies ist wohl einer der Gründe, weshalb man Musik oft als Welt sui generis begreift. Das ist, so gesehen, auch zweifellos richtig. Nur ist sie keine in sich abgeschlossene Welt, sondern eben eine spezifische Kommunikationsform, die auch solche semantischen Informationen zu übertragen imstande ist, die durch die verbale Sprache nicht – oder zumindest nicht direkt – übertragbar sind.

Damit ist zugleich gesagt, daß sich musikalische Konstituenten, d. h. Elemente und Konfigurationen als Bedeutungsträger, nicht oder nicht ohne weiteres in verbale transformieren lassen. Sie treten auch nicht zufällig oder beliebig auf, sondern immer in mehr oder minder spezifischen Gebrauchssituationen: Orgelmusik ist weitgehend an die Kirche gebunden, denn die Orgel im Konzertsaal ist zumindest nicht der »klassische« Normalfall. Symphonische Musik ist zunächst einmal Sache des Konzertsaals, erst in zweiter Linie eine der Stereotübertragung. Beatmusik ist mit dem gleichnamigen Keller verknüpft, Jazz ebenfalls mit Jazzkellern oder mit Festivals, ebenso wie die Neue Musik. Immer sind mehr oder minder enge Zusammenhänge der konkret erfahrbaren musikalischen Ereignisse mit denen des jeweiligen Kontextes konstatierbar, repräsentiert durch Ort, Zeitpunkt, Gruppe, Erwartungen usw. Das wirft die Frage nach den *Formen* des musikalischen Verhaltens auf, deren Beschreibung sich dann als notwendig erweist, wenn man akzeptiert, daß das Verhalten selbst und nicht nur die Struktur des quasi »Verhaltensproduktes«, als welches man das

musikalische »Werk« verstehen kann, als relevant angesehen werden muß.

Wenn man – wie es in der Profil-Methode semantischer Analyse der Fall ist – von dem Modell ausgeht, daß ein Reiz oder eine Reizkonfiguration in der Erfahrungssituation mit anderen Reizen assoziiert wird und bei hinreichender Wiederholung in ähnlichen Situationen eine bestimmte Reizbedingung nicht nur eine einzige »Antwort« hervorruft, sondern auch andere mit repräsentiert, dann muß man fragen, was für Erfahrungen insgesamt bei musikalischen Verhaltensformen miteinander verknüpfbar sind. Man wird in diesem Zusammenhang leicht feststellen können, daß diese Erfahrungen nicht allein akustische, d. h. klangliche Erfahrungen darstellen: In einem elementaren Sinn sind es immer zugleich auch visuelle Erfahrungen. Zum Musikmachen gehört das visuelle Erfahren des »Wie« als notwendige Bedingung: Man bekommt im Zweifelsfall viel eher gezeigt als gesagt, wie man zu spielen hat. Andererseits »spielt« beim Zuhören die Gestik des Künstlers »ihre Rolle«. Sein Gesichtsausdruck – das erweisen z. B. Nahaufnahmen durch das Fernsehen heute auf das deutlichste – spielt auf der ganzen Linie mit. Der Musiker »interpretiert« seine Interpretation fast immer, indem er bestimmte Emotionen mimisch ankündigt, vorwegnimmt. Man kann verallgemeinernd behaupten, daß alle Ebenen der Kommunikation potentiell an der musikalischen Interaktion beteiligt sind. Sie verlaufen dabei aber nicht einfach immer parallel, etwa in dem Sinne, daß das, was die eine Kommunikation »besagt«, von der anderen auch »gesagt« wird. Vielmehr laufen sie in den meisten Fällen komplementär ab, d. h. erst im wechselseitig sich überlagernden und eng verknüpften Zusammenspiel auf den verschiedenen Kommunikationsebenen kann sich die »Aura« z. B. des musikalischen Zusammenspiels, der musikalischen Interaktion bilden. Wer im Ensemblespiel erfahren ist, weiß, daß man sich auf Kommunikationsebenen verständigt, die zumeist unterhalb des reflektierenden Bewußtseins verbleiben. Ich habe diesen Sachverhalt an anderer Stelle<sup>21</sup> als »kommunikative Komplementarität« bezeichnet. Mit diesem Begriff ist zugleich gesagt, daß die verschiedenen Stufen des »Verstehens« musikalischer Handlungen durch das Verstehen der auf den verschiedenen Ebenen vor sich gehenden Kommunikationen mit bedingt wird. Verstehe ich eine musikalische Handlung als »Handlung«, so muß ich alle Ebenen des Handelns berücksichtigen. Verstehe ich sie als Realisierung eines »Werkes« und richte mein Interesse auf das Durchschauen dieses Werkes, so sehe ich in den meisten Fällen von den Implikationen des Handelns ab: indem ich davon abstrahiere, gewinne ich einen anderen Verständnisaspekt.

Analoges gilt für den schon andeutungsweise beschriebenen Kontext, in welchem musikalische Handlungen ablaufen. Als »Konzertenerlebnis« ist musikalische Kommunikation z. B. ganz eng kontextgebunden. Auch hier gilt es, Komplementaritätsbedingungen zu beachten: Es handelt sich um diejenigen der »kontextuellen Komplementarität«. <sup>22</sup> Diese lassen sich etwa dahingehend beschreiben, daß erst das gemeinsame Auftreten von Einzelheiten des Kontextes die jeweils spezifische »Aura« einer bestimmten musikalischen Interaktion bedingt: Das Weihnachtslied »Stille Nacht . . .« wird eben nicht nur am 24. Dezember, nachmittags um vier Uhr, sondern auch »unterm Weihnachtsbaum« gesungen, um »richtig« zu erklingen.

So gesehen bauen wir durch wiederholte Erfahrungen nach und nach unser musikalisches Wissen auf, das eben nicht nur aus Erinnerungen erklingender oder selbst hervorgebrachter musikalischer Strukturen besteht, sondern das den Hintergrund des Kontextes mit einbezieht. Die »Aura« eines Ereignisses spiegelt sich z. B. zugleich in der »Stimmung«, die durch das Ereignis selbst erzeugt wird und die als etwas Unbestimmtes, nicht exakt Verbalisierbares dann »in der Luft« liegt. Die »stimmungsvolle Atmosphäre« hat ihren Sinn sicher nicht zufällig gerade aus der metaphorischen Übernahme des musikalisch-technischen Sprachgebrauchs erhalten. Dieses Zuständlichkeitsempfinden, das solche Interaktionsprozesse überlagert, ist dann das, was wesentlich in Erinnerung bleibt. So werden denn auch die konkret hervorgebrachten oder erfahrenen Klänge zugleich zu Symbolen für erfahrene »Stimmungen«, die sich als Emotionen repräsentieren. Das gilt bis hin zu den »Elementen« der Musik, als welche sich bestimmte Abstraktionsformen aus der musikalischen Erfahrung – Tonhöhe, Klangfarbe usw. – darstellen. Ekkehard Jost <sup>23</sup> konnte z. B. mit Hilfe der Profil-Methode bestätigen, daß der Begriff »Klangfarbe« vor allem eine Variation von musikalischen Ereignissen innerhalb der Dimensionen »Volumen« und »Dichte« spiegelt (siehe Abbildung 4 <sup>24</sup>). Helga de la Motte-Haber <sup>25</sup> untersuchte elementare zeitliche Strukturen, die als »Rhythmen« verschiedener Art in der musikalischen Erfahrung enthalten sind (siehe Abbildung 5 <sup>26</sup>). Auch sie besitzen eine gut interpretierbare Zeichenfunktion, indem über ihre konnotativen »Bedeutungen« ein relativ einhelliges Urteil konstatierbar ist. Ganz allgemein ist das Stereotyp »Rhythmus« mit der Vorstellung schnell verlaufender musikalischer Ereignisse verknüpft. Die Geschwindigkeitsempfindung ändert sich dabei jedoch nicht monoton mit der chronometrischen Veränderung der Darbietung (die man mit Hilfe einer sogenannten Springer-Maschine ohne gleichzeitige Veränderung der Tonhöhe erreichen kann), wie Klaus-Ernst Behne <sup>27</sup> feststellte. Erst wenn die Geschwin-

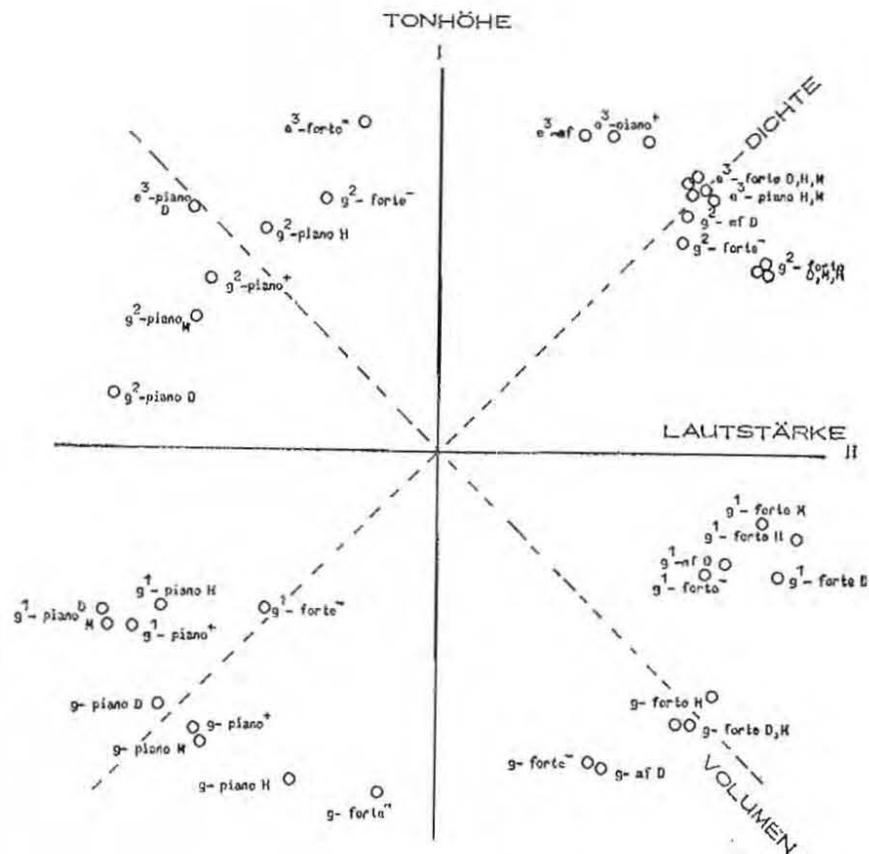


Abb. 4: Die Dimensionsstrukturen von Tonhöhe und Lautstärke bzw. Volumen und Dichte. Beurteilungen von Klarinettenklängen mit der Profil-Methode in faktorenanalytischer Darstellung.

digkeit sehr weit gegenüber den Erfahrungswerten differiert, ändert sich der Eindruck. Behne konnte bei seinen semantischen Untersuchungen interessanterweise keinen Anhaltspunkt dafür gewinnen, daß ein Musikwerk ein und nur ein bestimmtes Spieltempo voraussetzt. Auch hier sind innerhalb eines Toleranzbereiches mehrere »Lösungen« denkbar, wobei der Aspekt »Tempo« wiederum nicht isoliert zu sehen ist, sondern nur im Zusammenhang mit anderen dynamischen bzw. agogischen Aspekten »sinnvoll« wird.

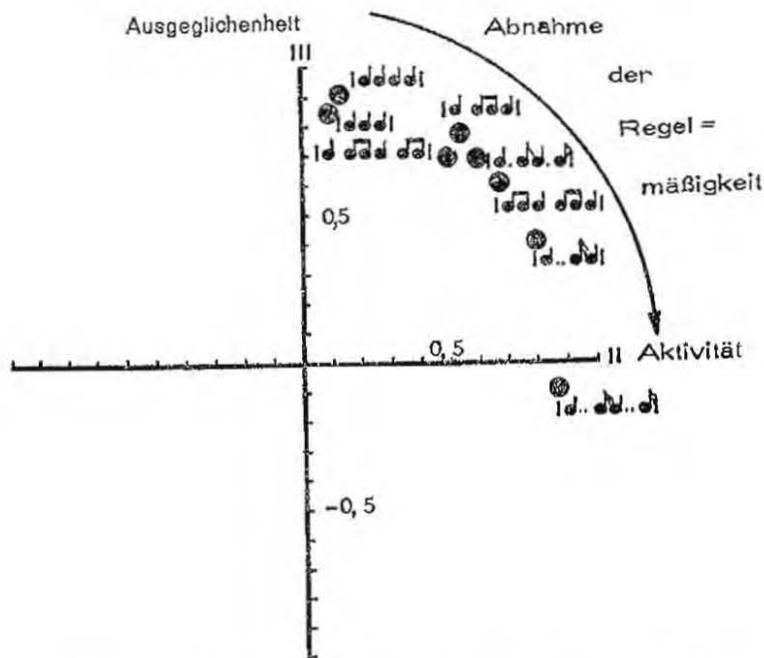


Abb. 5: Die Veränderung der »Bedeutung« von rhythmischen Vierergruppen mit dem Grad an syntaktischer Regelmäßigkeit. Ausschnitt aus einer faktorenanalytischen Darstellung von Profil-Beurteilungen.

Semantische Untersuchungen verweisen schließlich auf alters-, geschlechts- bzw. bildungsspezifische Differenzen hinsichtlich der Einstellungen sowie hinsichtlich des semantischen Differenzierungsvermögens. Sind musikalische Ereignisse zwar bekannt, aber noch hinreichend interessant, so ziehen sie die relativ höchste Aufmerksamkeit auf sich, was einer ziemlich feinen Differenzierungsfähigkeit gleichkommt. Geringer bzw. zu hoher Bekanntheitsgrad setzen die Schwelle der Differenzierbarkeit deutlich herab. Diese von Peter Brömse und Eberhard Köttler<sup>28</sup> herausgefundenen Sachverhalte decken sich weitgehend auch mit den Ergebnissen der allgemeinen Verhaltensforschung. Ein zu hoher Bekanntheitsgrad besagt ja nur, daß die Musik zu oft gehört wurde, daß sich Überdruß, Unbehagen und somit ein gewisser Drang zum »Distanzgewinnen« einstellen. Geringere Differenzierung wäre als ein solcher Distanzgewinn zu interpretieren. Indessen zeigen alle diesbezüglichen semantischen Analysen Aspekte

einer speziellen Verhaltensform: Ihre Ergebnisse sind unter rezeptiven Bedingungen gewonnen worden; daher kann man zwar davon ausgehen, daß sie auch unter rezeptiven Bedingungen gelten: Immer ist die erklingende Realisierung oder das verbale Stereotyp »Zeichen für etwas«. Rezeption oder – wie man umgangssprachlich sagt – musikalisches Hören ist aber nur eine musikalische Verhaltensform unter mehreren. Ohne Zweifel stellt sie in unserer Kultur eine der wichtigsten Verhaltensformen dar. Vielleicht ist sie sogar angesichts der Massenmedien eine der bedeutendsten. »Bedeutend« kann hier aber nur heißen: »kennzeichnend« sowohl im Hinblick auf die Tatsache als auch im Hinblick auf die Problematik. Daher soll diese Problematik im folgenden unter dem kommunikativen Aspekt weiter beleuchtet werden.

### Musikalisches Hören als Kommunikationsform

Die Basisannahme des musikalischen Hörens kann – darauf wurde schon hingewiesen – durch die Behauptung gekennzeichnet werden, daß Musik als etwas »Gegebenes« gilt, das, wenn es kommuniziert wird, immer schon da ist: hier spiegelt sich die platonistische Grundkonzeption. Wann aber ist musikalisches Verhalten ein Verhalten gegenüber diesem Gegebenen, »Verhalten gegenüber Musik«?<sup>29</sup> Musik ist so gesehen die Konfiguration von Phänomenen, deren Struktur vom Komponisten festgelegt, vom Interpreten realisiert und vom Hörer wahrgenommen wird. Im Hören aber kulminiert der Prozeß des »Nachvollziehens« des vorher Gegebenen. Dafür gibt es aber im Modell eigentlich nur ein »falsch« oder »richtig«, nicht ein »so oder so«. Der Begriff des Nachvollziehens wäre nichtig, wollte man etwas anderes nachvollziehen, als der Komponist intendiert hat.

Unter der Annahme der Aufweisung von Phänomenen habe ich u. a. eine Reihe von Versuchen über binaurales Hören durchgeführt.<sup>30</sup> Ich mußte mich im Laufe dieser Versuche bzw. ihrer Interpretationen aber schließlich von der Annahme dieses mehr oder minder eindeutig »Gegebenen« lösen, denn es zeigte sich, was auch auf anderen Gebieten offensichtlich geworden war, daß nämlich die »wahrgenommene« Welt stark durch die Bedingungen geprägt wurde, unter denen man an sie heranging. Ohne auf die Versuchsbedingungen näher einzugehen, sei gesagt, daß durch die getrenntohrige, binaurale Darbietung verschiedener Schallreize, von denen die Versuchspersonen weder wußten, um welche noch um wie viele es sich handelte, mehrdeutige Wahrnehmungsbilder entstanden. Gelegentlich gleichen die Interpreta-

tionen eher dem Verfahren des Rorschachtests oder der Klassifikation von Wolkenbildungen. Die Feststellungen über das vermeintlich Gehörte korrespondierten ganz offensichtlich in den meisten Fällen mit Erwartungen, wie sie z. B. durch das musiktheoretische Begriffs-Repertoire mit vorgegeben sind. In anderen Fällen jedoch kam es zu Wahrnehmungskonflikten, etwa wenn die der Tonhöhendistanz nach »reine Terz« trotzdem unsauber erschien, andererseits aber die Tonhöhe »saubere« Terz in ihrer Reinheit nicht stimmen wollte. In manchen Fällen schlug der Klangcindruck trotz gleichbleibender Reizstruktur von der einen in eine andere Qualität um, ohne daß der Beobachter darauf einen Einfluß hatte. Analoge Beobachtungen haben in der Gestaltpsychologie die sogenannten Kippfiguren bekanntgemacht. Ich habe es seinerzeit weitgehend bei der Beschreibung solcher Beobachtungen bewenden lassen, weil ich noch kein geeignetes Interpretations-Modell hatte finden können – abgesehen von einigen Vermutungen. Heute würde ich die Hypothese der internen Interaktionen mit heranziehen, wie sie Watzlawick u. a. angedeutet haben. Sie glauben, daß man von »innerlichen Kommunikationsabläufen« sprechen kann, die »möglicherweise . . . denselben Regeln (gehörchen), denen die zwischenmenschliche Kommunikation unterworfen ist . . .«<sup>31</sup>. Gerade musikalische Kommunikation mit ihrem im Unterschied zur verbalen Sprache nicht-instrumentellen Charakter scheint mir eine spezifisch existenzbedingende Modalität darzustellen.

Musik ist eben, will man ihren Kommunikationsformen gerecht werden, mehr als nur Struktur, die zu Gehör gebracht wird: Sie hat die Form des »Spiels« in einem umfassenden Sinn. Sie stellt eine spezifische Interaktionsform dar, bestimmt durch ein begrenztes Repertoire von »Elementen« und Operationsregeln, das gleichwohl eine theoretisch unendliche Menge von Abläufen erlaubt, die lediglich in eine endliche Menge von mehr oder minder vage abgegrenzten Kategorien unterteilbar ist. Das »Hören« ist dabei, sofern es als solches benannt ist, immer als wirkliches und konzentriertes Hinhören gemeint. Es ist zu verstehen als ein besonderes »Spiel«, wobei die hier gesetzten »Regeln« dem Rezipienten aufgeben, das Spiel des Vergleichs von Formen, Aspekten und Theorien zu spielen, mit dem Ziel der Differenzierung, der Kategorisierung, um z. B. Höher- gegenüber Minderwertigerem abzugrenzen. Hören ist dabei mehr als bloßes Aufnehmen akustischer Informationen. Es ist selbst ein Ritual, zu dem viele und qualifizierte Voraussetzungen erwartet werden. Adorno hat den Versuch gemacht, eine Typologie des Hörens zu entwickeln. Daß er dabei die von ihm vermuteten Erscheinungsformen des Hörens in die Form der Personifizierungen gebracht hat<sup>32</sup>, ist zwar etwas mißverständlich, weist aber

auf die Tatsache hin, daß das Verhalten letztlich nicht von den daran beteiligten Partnern ablösbar ist.

Die Tatsache, daß Hören immer zu den Handlungen des »Wahrnehmens« gerechnet wird, macht es erforderlich, kurz noch auf einen Sachverhalt einzugehen, der von Ronald Laing und Mitarbeitern beschrieben wurde: Diese gehen davon aus, daß (1) »Verhalten . . . eine Funktion von Erfahrung« ist, (2) daß Erfahrung und Verhalten »stets in Beziehung zu irgend jemand anderem oder zu irgend etwas anderem als einem selbst« stehen.<sup>33</sup> Erfahrung aber impliziert »die Wahrnehmung der Handlung und ihre Interpretation. Perzeption bedeutet Selektion und Rezeption. Von den vielen Dingen, die wir . . . sehen und hören, selegieren wir wenige für unser Gedächtnis. Für uns höchst bedeutsame Handlungen können für andere trivial sein.«<sup>34</sup> Nun lassen sich die meisten Handlungen als Handlungen zwischen einzelnen Individuen interpretieren: Personen sind durch ihre Handlungen wie durch ihre Erfahrungen aufeinander bezogen. Mit anderen Worten ist »jede Handlung primär auf den anderen (genauer: auf einen oder mehrere andere; Anm. d. Verf.) oder auf sich selbst gerichtet . . ., doch, wenn wahrgenommen, (muß sie) beide beeinflussen . . .«. Ist eine Handlung auf den bzw. einen anderen gerichtet, »mag es das direkte Ziel sein, im anderen eine Veränderung hervorzurufen oder die Veränderung des anderen zu verhindern. Ist die Handlung auf einen selbst gerichtet, mag es das Ziel sein, eine Veränderung in einem selbst hervorzubringen oder eine Veränderung in einem selbst zu unterbinden.« Die von Laing und seinen Mitarbeitern auf dyadische Interaktionen, d. h. solche zwischen zwei Partnern, bezogenen Überlegungen liefern zugleich einige Aufschlüsse über musikalisches Handeln: Da musikalisches Handeln stets etwas Ritualisiertes hat, wird man fragen, welches Handlungsziel bewußt oder unbewußt angestrebt wird. Um es kurz anzudeuten: Musikalisches Handeln erschöpft sich in den aller seltensten Fällen »in der Musik selbst«, in der Aktivierung von Emotionen, in der Erweiterung von Fähigkeiten oder dergleichen. Indem es als Handeln erkannt ist, muß man daher weiter fragen, innerhalb welcher Interaktionsstrukturen es »in Szene gesetzt« ist. Mager und Pipe<sup>35</sup> nennen als ein scheinbar triviales Beispiel für die Beseitigung von Handlungsabweichungen z. B. zwischen tatsächlichem und gewünschtem Verhalten die Musikstunde im Fall von ». . . Eltern, die es für wichtig halten, daß ihr Sprößling ein Musikinstrument spielen lernt«. Die sichtbare Abweichung zwischen Erwartung und dem, was vorhanden ist, stellt sich als »Grad der musikalischen Fertigkeiten« dar. Das »augenscheinliche Problem besteht darin, die Fertigkeiten des Kindes zu verbessern«; es läßt sich darstellen als: »Er sollte wirk-

lich Musik lernen wollen, denn damit gewänne er eine Fähigkeit, die ihm Spaß macht.« Dahinter können jedoch ganz andere Probleme stecken. Ein solches Problem könnte z. B. »in dem Bedürfnis der anderen Familienmitglieder (bestehen), ihn als einen der ihren und zu einer ingroup zugehörig zu betrachten«. Tatsächlich wirkt die konkrete Handlung – wie immer sie ausfallen mag – in erheblichem Ausmaß auf die ganze Familie zurück.

Mit diesem Beispiel soll zugleich angedeutet werden, daß es noch nicht einmal zulässig ist, in die Überlegungen nur die unmittelbar musikalisch Handelnden einzuschließen. Daß der Sohn gern Geige übt, kann ihm dazu dienlich erscheinen, im Schulorchester in der Hierarchie der Pulte aufzusteigen, was ihm dann zugleich ein vergrößertes Selbstbewußtsein sichern würde, der das Schulkonzert besuchenden Familie den Erfolg der eigenen Leistung zu demonstrieren und dadurch zu imponieren.

Die elterliche Forderung, Musik machen zu sollen, kann aber durchaus auch Komponenten der gewünschten Machtausübung über die Kinder enthalten, und zwar gerade dann, wenn die Eltern selbst in dieser Weise aktiv sind. Indem die Kinder in das intrafamiliäre Ensemble etwa zur Kammermusik hineingenommen werden, müssen sie sich auch hier den Direktiven der Eltern oder eines Elternteils fügen und sich deren bzw. dessen Vorstellungen bis ins einzelne anpassen.

Was für das Machen gilt, kann analog auch für das Hören gelten: Hier kann die Kenntnis eines bestimmten Repertoires oder die Gewohnheit, daß man regelmäßig ins Konzert, in die Oper usw. geht, einfach zum Familienstatus gehören. Auch dann ist die unmittelbare musikalische Aktivität eine Handlungskomponente, der bestimmte allgemeinere Handlungsziele oder -zwänge überlagert sind. Zwänge aber sind weder familien- noch schulspezifisch: Gerade in jugendlichen peergroups können sie eine außerordentliche Virulenz erreichen und auch das musikalische Handeln in erheblicher Weise beeinflussen. Erinnerung sei hier vor allem an das weitgehend ritualisierte Verhalten in bezug auf Pop-Musik.<sup>30</sup>

Somit zeigt sich, daß sich musikalisches Handeln und musikalisches Verstehen keineswegs in der Art erschöpfen, wie man – im akustischen Sinn – »hört«. Musikalische Verhaltensweisen werden erst in dem – im zweiten Kapitel von verschiedensten Seiten aus beleuchteten – allgemeinen Kontext verständlich, wobei dieses »Verstehen« ein Verstehen auf der Meta-Ebene darstellt, indem versucht wird, unter Zuhilfenahme des kommunikativen Modells die Modalitäten des musikalischen Verhaltens und des musikalischen Verstehens zu begreifen. Daß Verhalten wie Verstehen allemal etwas Lebendiges sind, in diesem

Sinne ein »Erlebnis«, hat Ludwig Wittgenstein in seinen Reflexionen über das Verstehen von Musik verschiedentlich zum Ausdruck gebracht, u. a. in seinen »Zetteln«: »159. Du redest doch vom Verstehen der Musik. Du verstehst sie doch, während Du sie hörst. Sollten wir davon sagen, es sei ein Erlebnis, welches das Hören begleite? ... 163. Es ist falsch, das Verstehen einen Vorgang zu nennen, der das Hören begleitet. (Man könnte ja auch die Äußerung davon, das ausdrucksvolle Spiel, nicht eine Begleitung des Hörens nennen.) 164. Denn wie läßt es sich erklären, was »ausdrucksvolles Spiel« ist? Gewiß nicht durch etwas, was das Spiel begleitet. – Was also gehört dazu? Eine Kultur, möchte man sagen. – ...«<sup>37</sup>

In diesen Äußerungen Wittgensteins zeigt sich die enge Verflechtung und letztlich Untrennbarkeit von Hören und Verstehen, die im grafischen Modell des kategorialen Zusammenhangs von Hören und Verstehen im dritten Kapitel (siehe Abbildung 1, S. 167) und im Integrationsmodell des fünften Kapitels ihren erkenntnistheoretischen Niederschlag findet.

### 1.3. Der Begriff »Verstehen«

Erkenntnistheoretischer, hermeneutischer, psychologischer, sozialpsychologischer und didaktischer Aspekt  
(Rauhe/Reinecke/Ribke)

Der Begriff »Verstehen« teilt mit dem der »Musik« dessen relative Unschärfe und inhaltliche Labilität. Beiden Begriffen ist gemeinsam, daß der umgangsmäßige, d. h. pragmatisch-informelle Sprachgebrauch ihnen das Vorhandensein einer von vornherein enthaltenen kommunikativen Deutungsmöglichkeit unterstellt. Dies erweist sich jedoch bei näherer Untersuchung insofern als nicht gegeben, als beide Begriffe erstens eine sehr umfassende und höchst komplizierte Bedeutungsgeschichte aufweisen und zweitens nicht von ihrer jeweiligen Theoriebezogenheit losgelöst gesehen werden können.

Zur notwendigen Klärung des Verstehensbegriffes bieten sich daher zwei Verfahrensweisen an: Die eine geht vom konkreten Sprachgebrauch aus, stellt den Verstehensbegriff dem des »Nicht-Verstehens« gegenüber und erläutert ihn im Rahmen dieser vorgegebenen Dichotomie. Die andere rückt den methodologischen Gesichtspunkt des Begriffs »Verstehen« in den Mittelpunkt und untersucht seine möglichen Intentionen. Hierbei zeigt sich, daß auf der Ebene der Betrachtung theoretischer Systeme eine explizite Dichotomie besteht zwischen

der »Methode des Verstehens« und der »Methode des Erklärens«. Diese methodologische Dichotomie von Verstehen und Erklären, die im wesentlichen von Droysen eingeführt und durch Dilthey einer Systematisierung unterzogen wurde<sup>1</sup>, kann jedoch leicht zu einem Fehlschluß verleiten, indem anhand der Zuordnung der beiden Begriffe zu jeweils verschiedenen Wissenschaften eine methodologische Dichotomie etwa zwischen Natur- und Geisteswissenschaften konstruiert wird:

»Es ist ein ebenso oft behaupteter wie offensichtlicher Irrtum, daß die Naturwissenschaften die Objekte ihres Forschens zu erklären, hingegen die Geisteswissenschaften (genauer: die Kultur- und die Sozialwissenschaften) sie zu verstehen suchen: auch die Geisteswissenschaften bemühen sich um Erklärungen, und auch in den Naturwissenschaften spielt das Verstehen von Phänomenen und von Theorien eine bedeutende Rolle, und zwar vor allem bei der Modellbildung und hier wiederum insbesondere bei der Systematisierung von Theorien und bei der Reduzierung von Theorien auf andere.«<sup>2</sup>

Es ist daher folgerichtig, den mehr intuitiven Erlebnisbegriff der Diltheyschen Hermeneutik aufgehen zu lassen in einen Verstehensbegriff, der – eingebunden in das dialektische Kategorienpaar »Erklären und Verstehen« – primär auf die notwendige Vermittlung beider miteinander korrespondierender Methoden abzielt.

Einen entsprechenden Ansatz liefert K. H. Ehrenforth, wenn er mit Hilfe des Begriffes der »verstehenden Erfahrung« versucht, »erfahrungswissenschaftliche Methoden und Aspekte in den hermeneutischen Zirkel einzubauen und so Hermeneutik und Erfahrungswissenschaft nicht mehr als Antipoden, sondern als aufeinander angewiesene Partner zu begreifen«<sup>3</sup>. Erkenntnistheoretisch gesehen bedarf somit die Logik der empirisch-analytischen Forschung der notwendigen Ergänzung durch ein verstehendes Verfahren, das sowohl den Bereich der Hypothesenerstellung als auch den des Forschervorverständnisses selbst einer entsprechenden kritischen Reflexion unterzieht.<sup>4</sup> Denn gerade dieses Forschervorverständnis ist in gesellschaftliche Prozesse eingebunden und beruht auf spezifischen sozialen Interaktionen. Damit erweist sich zugleich ein rein geisteswissenschaftlich-hermeneutisch gefaßter Verstehensbegriff, der allein auf historisch-philologische Verfahrensweisen abzielt, als zu eng, um die »notwendige dialektische Vermittlung von ›Verstehen und Erklären‹ bzw. ihrer korrespondierenden Methoden«<sup>5</sup> leisten zu können.

Insbesondere im Bereich der Humanwissenschaften, der Verhaltensforschung, der Humanmedizin und Psychotherapie hat der Verstehensbegriff durch neu gewonnene Erkenntnisse und Untersuchungs-

befunde eine wesentliche Erweiterung sowohl in methodologischer als auch in gegenstandsbezogener Hinsicht erfahren.

In diesem Zusammenhang ist die interpretative Technik der Psychoanalyse von wesentlicher Bedeutung. Sie stellt durch die Einbeziehung des Dynamisch-Unbewußten eine im Sinne von Habermas und Lorenzer verstandene Tiefenhermeneutik bereit, die sich nicht auf philologische Verfahrensweisen beschränkt, sondern vielmehr die »Sprachanalyse mit der psychologischen Erforschung kausaler Zusammenhänge vereint«.

Eine Schlüsselrolle spielt dabei die psychoanalytische Deutung von Symbolzusammenhängen: Insbesondere Lorenzer weist darauf hin, daß die Verknüpfung von Bewußtsein und Verhalten, die sich im Prozeß der Symbolbildung konkretisiert, konstitutiv ist für alle weiteren Prozesse des Denkens und Handelns: »Für die Psychoanalyse ist gerade diese Verklammerung von Denken und Handeln, von Kommunikation und Interaktion wesentlich, nicht zuletzt deshalb, weil das Kernproblem psychoanalytischer Therapie die Frage ist, wie sich Bewußtseinsänderungen zugleich als Verhaltensänderungen bewähren können«<sup>6</sup>. Sowohl logisch-semantisches wie auch einführendes Verstehen<sup>7</sup> sind daher die für die Psychoanalyse kennzeichnenden Operationsformen.

Ein primär auf empathisches Verstehen abzielendes Konzept wurde von Carl R. Rogers als dem Begründer der sogenannten Gesprächspsychotherapie entwickelt, dessen grundlegende Veröffentlichung »Counseling and Psychotherapy« 1942 erschien. Die im Mittelpunkt der »klient-bezogenen Gesprächstherapie« stehende Empathiefähigkeit, die darauf zielt, das »innere Bezugssystem« des anderen, »das Zentrum seines Wahrnehmungsfeldes zu erreichen und mit ihm als Wahrnehmender zu sehen«<sup>8</sup>, ist daher eher im Sinne eines »Verstehens mit« als eines »Verstehens von« geprägt<sup>9</sup>, wobei der Berater insbesondere die Bedeutsamkeit des Gesagten reflektiert.<sup>10</sup>

Die Methode empathischen Verstehens von C. R. Rogers ist jedoch – und darin liegt die weitreichende Bedeutung des klient-bezogenen Ansatzes – nicht auf den Bereich der Psychotherapie beschränkt. Sie ist vielmehr für jede Art von hilfreichen Beziehungen konstitutiv, in denen auf signifikantes Lernen abgezielt wird – ein Lernen, das eine Änderung »im Verhalten des einzelnen, in den von ihm zukünftig einzuschlagenden Handlungsweisen, in seinen Einstellungen und in seiner Persönlichkeit«<sup>11</sup> bewirkt. Entscheidend für dieses Konzept ist dabei das Ausmaß der Realisierung entsprechender Verhaltensvariablen (vgl. 4.3.), welche insbesondere die Dimensionen »positive Wertschätzung und emotionale Wärme«, »Echtheit und Selbstkongruenz«

sowie »Verbalisierung emotionaler Erlebnisinhalte des Klienten« betreffen und die nach Meinung Rogers' auch für Lernvorgänge in analogen zwischenmenschlichen Beziehungssituationen maßgeblich sind. Derartige Ansätze vermögen wesentliche Aufschlüsse über ansonsten schwer zugängliche psychische Phänomene zu bieten, ungeachtet der Gefahren, die eine technologisch verkürzte Handhabung dieser Verhaltensvariablen in sich birgt; denn solche Gefahren betreffen zweifellos alle Ansätze, die psychotherapeutische Verfahrensweisen für Erziehungs- und Lernvorgänge generell verwertbar zu machen versuchen.

Auf die Bedeutung der Psychotherapieforschung für das Verständnis von Erziehungsphänomenen weist Mollenhauer ausdrücklich hin, wengleich sein Ansatz primär gesellschaftstheoretisch und nicht individualpsychologisch orientiert ist. Er stellt fest, daß die »Erkenntnisprobleme der Erziehungswissenschaft ... sich paradigmatisch am psychotherapeutischen Vorgang demonstrieren« lassen.<sup>12</sup> Mollenhauer vertritt das Konzept einer auf emanzipatorisches Erkenntnisinteresse verpflichteten Erziehungswissenschaft. Er sieht (in Anlehnung an Karl-Otto Apel) im Modell der Psychotherapie (psychoanalytischer Richtung) ein Verfahren, welches sowohl eine »objektiv-distanzierte Verhaltensklärung« im Sinne eines empirisch-analytischen Wissenschaftsverständnisses leistet als auch vermittels des Psychotherapeuten »den Sinn der verdrängten Motive versteht und den Patienten kommunikativ provoziert, diese Sinndeutung zu einer Revision seines autobiographischen Selbstverständnisses zu verwenden«<sup>13</sup>.

Die Methode der teilnehmenden bzw. beteiligten Beobachtung bildet daher den kategorialen Rahmen für eine erziehungswissenschaftliche Forschung, in der eine im Sinne Mollenhauers verstandene Kooperation empirischer und hermeneutischer Verfahren stattfindet.

»Verarbeitung sensorischer Daten und Diskussion kommunikativer Erfahrung gehören also für die Erziehungswissenschaft untrennbar zusammen. Welche Daten für das Verständnis von Erziehungsphänomenen relevant sind, sagen diese Daten nicht selbst, sondern es ergibt sich aus jener kommunikativen Erfahrung, in der Bedeutungen, das heißt also auch Bedeutsames und Nicht-Bedeutsames, formuliert werden. Nicht das Experiment sollte deshalb als der Prototyp erziehungswissenschaftlicher Forschung gelten, sondern die teilnehmende oder besser: die beteiligte Beobachtung. In dieser nämlich, wenn man sie – in Abweichung von dem entsprechenden Terminus der empirischen Sozialforschung – als eine Art »Rahmenverfahren« versteht, werden empirisch ermittelte Daten beständig mit dem Kommunikationszusammenhang verknüpft, in dem sie für die Subjekte dieses Zusammenhanges ihre Bedeutung haben.«<sup>14</sup>

Versucht man die bisher kurz dargestellten Aspekte des Verstehensbegriffes in ein einheitliches und für die vorliegende Themenstellung relevantes Beziehungsgefüge zu stellen, so erfordern die mit dem jeweiligen Verstehensbegriff verknüpften methodologischen Konzepte ein mehrdimensionales begriffliches System, welches von der Annahme mehrerer einander ergänzender, komplementärer Verstehens Ebenen ausgeht. Dabei lassen sich die einzelnen Verstehenskonzepte in einem Schema zusammenfassen, welches – ohne in irgendeiner Weise Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben – Aspekte des Verstehensbegriffes in Beziehung zu der jeweiligen Ebene der Verstehensvorgänge setzt:

Aspekte des Verstehensbegriffes	Ebene der Verstehensvorgänge und ihrer Verfahrensweisen
geisteswissenschaftlich-hermeneutisch (im Anschluß an Dilthey)	historisch-philologisch
erkenntnistheoretisch (im eingangs erwähnten Sinne)	Vermittlung von Erklären und Verstehen
psychoanalytisch	»Tiefenhermeneutik«: Deutung von Symbolzusammenhängen (a) »logisch-semantisches« sowie (b) »einführendes Verstehen«
psychologisch (u. a. gesprächspsychotherapeutisch im Anschluß an Carl R. Rogers)	»empathisches Verstehen« (Realisierung entsprechender Verhaltensvariablen)
erziehungswissenschaftlich	»beteiligte Beobachtung« als Synthese hermeneutischer und erfahrungswissenschaftlicher Verfahren
kommunikationstheoretisch	Ebenen innerhalb der Semiotik (syntaktischer, semantischer, pragmatischer und signatischer Aspekt) Codierungs- und Decodierungsvorgänge Verstehen als »Code-Vertrautheit« (kommunikative Kompetenz)

Untersucht man die einzelnen Verstehensarten im Hinblick auf eine mögliche teilweise Integration in ein einheitliches Bezugssystem, so ergibt sich als »Schnittmenge« aller Verstehens Ebenen ihre jeweilige kommunikative Vermittlungsfunktion. Diese betrifft sowohl das handlungsbezogene, interaktionelle Vorgehen innerhalb psychotherapeutischer bzw. psychoanalytischer Konzepte und, damit eng verbunden, das der »beteiligten Beobachtung« als auch symbolisch vermittelte Kommunikationsformen auf verschiedenen Wahrnehmungs- und Codierungsebenen aus hermeneutischen und erfahrungswissenschaftlichen Bereichen. Legt man nun dementsprechend einen kommunikativ orientierten Verstehensbegriff zugrunde, der sowohl intra- wie interpsychische als auch unterschiedliche Codierungsebenen in semiotischer Hinsicht betrifft, so erscheint jener kommunikationstheoretische Ansatz als besonders geeignet, der die unterschiedlichen methodologischen Konzepte der dargestellten Verstehensbegriffe einem verbindenden Bezugssystem zuordnet. Es handelt sich dabei um einen Ansatz, der eben nicht ausschließlich kybernetisch-systemtheoretisch orientiert ist, sondern der im Hinblick auf die spezifisch handlungsorientierte Themenstellung dieses Buches auch jene im zweiten Kapitel dargestellten interdisziplinären Aspekte einbezieht, die – wenngleich nicht von ähnlicher theoretischer Stringenz wie kybernetische Modellbildungen – geeignet erscheinen, wesentliche Ebenen des Verstehensbegriffes unter dem Gesichtspunkt kommunikativen Handelns zu erfassen.

Angesichts der dabei notwendigen Aspektvielfalt erfolgt die Anwendung der verschiedenen Verstehensarten auf den musikalischen Bereich zunächst in den verschiedenen Abschnitten des zweiten Kapitels im unmittelbaren Zusammenhang mit den spezifischen theoretischen Ansätzen der herangezogenen Einzelwissenschaften. Bei dieser Anwendung zeigt sich die Notwendigkeit der Modifikation und Differenzierung des jeweiligen begrifflichen wie methodischen Instrumentariums, die ihren zusammenfassenden Niederschlag in den Hypothesen zur kategorialen Erfassung musikalischer Verstehensvorgänge (vgl. 3.) und im Entwurf eines hypothetischen Integrationsmodells (vgl. 5.) findet. Zentrale Funktion erhält dabei die Entwicklung eines handlungsbezogenen Verstehensbegriffes im dritten Kapitel, indem die Frage nach der Intention und dem Erkenntnisinteresse des Verstehens gestellt und so der Verstehensprozeß selbst problematisiert wird. Die pädagogische Verwertung und didaktische Konkretisierung der Erkenntnisse geschieht im vierten Kapitel, wo, von einem handlungstheoretischen Ansatz ausgehend, das kritisch-kommunikative Konzept einer handlungsorientierten Didaktik der Musik entwickelt wird.

## 2. Interdisziplinäre Bedingungen musikalischen Hörens und Verstehens

### Ausgewählte Aspekte ihrer Untersuchung und Vermittlung

---

#### 2.0. Gründe für die Heranziehung und Auswahl der Aspekte

Exemplarisch aufgezeigt an einer konkreten Fallstudie  
(*Rauhe unter Mitarbeit von Dörte Hartwich-Wiechell*)

Wer sich nicht nur im engeren professionellen Bereich musikalischer Berufsausbildung und -ausübung, sondern vor allem im weiten Umfeld von Musikerziehung und Musikpflege mit den Vorgängen des Hörens und Verstehens von Musik etwas eingehender beschäftigt, wird recht bald feststellen, daß sie mit der Verwendung musikspezifischer, d. h. musikwissenschaftlicher, musikästhetischer, musikgeschichtlicher, musiktheoretischer und aufführungspraktischer Methoden und Betrachtungsaspekte im engeren und herkömmlichen Sinne allein kaum zu erfassen sind. Das liegt insbesondere daran, daß die vielschichtigen und komplexen Vorgänge des Hörens und Verstehens durch die Besonderheit der Entstehung, Aufzeichnung, Reproduktion und Rezeption von Musik und durch die Bedingungen ihrer Vermittlung in verschiedensten Zusammenhängen grundsätzlich durch eine Vielfalt von Faktoren geprägt werden, die außerhalb der genannten musikspezifischen Bereiche im engeren Sinne liegen. Die Untersuchung dieser Faktoren geht z. B. über die Frage nach dem Komponisten einer Musik, seiner Lebensgeschichte, seiner historischen Bedeutung und stilistischen Einordnung, der Entstehung, Überlieferung und Wirkungsgeschichte eines Werkes, seiner Gattung, seiner melodischen, rhythmischen, harmonischen, formalen, instrumentatorischen und sonstigen Struktur, über die Probleme seiner Aufführungspraxis, künstlerischen Interpretation und technischen Reproduktion usw. weit hinaus und kann letztlich nur unter Heranziehung geeigneter Kriterien, Methoden und Betrachtungsweisen anderer einschlägiger Wissenschaften genauer erfolgen. Findet man in der verbreiteten musikalischen Fachliteratur und in populärwissenschaftlichen Publikationen auf die eben genannten primär musikimmanenten Fragen relativ ausführliche Antworten, so bleiben jene für das Hören und Verstehen von Musik ebenso bedeutsamen Probleme überwiegend unberücksichtigt, die sich

besonders dann ergeben, wenn man Musik weniger als einen vom jeweiligen Hörer losgelösten, gleichsam aus der Distanz betrachteten objektivierten Gegenstand im »platonistischen« Sinne (siehe 1.1.) ansieht, dessen Untersuchung sich zudem oft auf den Teilaspekt der notierten Struktur oder des erklingenden Materials reduziert, sondern wenn man Musik mehr als ein sich prozeßhaft als Handlungsablauf vollziehendes Ereignis im »operationalistischen« Sinne (siehe 1.1.) auffaßt, das sich erst im wahrnehmenden Subjekt konstituiert, d. h. nur jeweils im Bezug zum Hör- und Verstehenssubjekt erkennen läßt. Gemeint sind vor allem jene Probleme des Verhältnisses zwischen Musik und Hörer, zwischen Verstehensobjekt und Verstehenssubjekt, die trotz früherer leider allzu subjektivistischer und psychologischer Versuche der Hermeneutik (etwa von H. Kretschmar usw.) allgemein vernachlässigt und von der traditionellen Musikästhetik auf spezielle Probleme etwa der Empfindung des Schönen und Erhabenen begrenzt worden sind. Daher soll diese Objekt-Subjekt-Relation mit ihren vielschichtigen interdisziplinären Bedingungsbeziehungen hier mehr in den Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses gerückt werden als die primär objektbezogenen Fragen der Entstehung, Beschaffenheit, Aussage und Intention eines Musikwerks. Diese mehr musikimmanenten Fragen sind zwar unverzichtbar und dürfen keinesfalls ausgeklammert werden, wie vor allem 2.3. und 2.5. zeigen; aber sie werden nicht losgelöst vom Hör- und Verstehenssubjekt behandelt, sondern stets unter dem übergeordneten Gesichtspunkt der Objekt-Subjekt-Relation.

Es sind nun vorrangig zwei Disziplinen, die sich neuerdings mit dem Problem des Objekt-Subjekt-Bezugs auseinandergesetzt haben: die Kommunikationstheorie und die neuere Hermeneutik als Erkenntniswissenschaft im weiteren Sinne. Ihnen kommt deshalb im Rahmen unseres Konzepts besondere Bedeutung zu. Sie bilden auch das integrative Moment, das die vielfältigen Aspekte der verschiedenen Wissenschaften koordiniert und zusammenführt. Beide Disziplinen, deren fächerübergreifende Methoden nicht unreflektiert und unverändert übernommen, sondern für den Bereich der Musik und insbesondere für das spezielle Problem Hören und Verstehen entsprechend modifiziert werden, ergänzen sich insofern besonders gut, als die Kommunikationstheorie (die für unsere spezifischen Belange durch psychoanalytische, tiefenpsychologische und sozialwissenschaftliche Gesichtspunkte erweitert wird) ursprünglich aus dem Bereiche der Naturwissenschaften stammt und sich entsprechender empirisch-statistischer Methoden bedient, während die Hermeneutik (die für unseren Problemzusammenhang durch erkenntniswissenschaftliche Aspekte und Methoden ergänzt wird, die über ihren philosophisch-philologischen

Ursprung weit hinausreichen) sich als Geisteswissenschaft verstand und auch heute noch überwiegend versteht. Die Intention unseres Buches liegt im Versuch, die Dichotomie beider Wissenschaften bei ihrer Anwendung auf unsere Problemstellung Hören und Verstehen zu überwinden und beide Disziplinen einander anzunähern, um mit Hilfe eines integrativen kommunikationstheoretisch-hermeneutischen Ansatzes die zunächst verwirrend erscheinende Vielfalt natur-, geistes- und sozialwissenschaftlicher Aspekte zu einem geschlossenen Konzept zusammenzuführen, das statt der bloß additiven Aneinanderreihung verschiedener mehr oder weniger zusammenhangloser disziplinärer Einzelgesichtspunkte einen zunächst hypothetischen interdisziplinären Erklärungszusammenhang herstellt.

Dies geschieht in 3. durch die Entwicklung eines grafischen Modells, das den kategorialen Zusammenhang von Hören und Verstehen zu erfassen versucht. Aus dem Bezugssystem dieses Modells werden in 4. wiederum didaktische Kategorien und unterrichtspraktische Fragestellungen abgeleitet. Die Funktion und Intention des in 5. entworfenen Integrationsmodells, das auf den Ergebnissen der einzelwissenschaftlichen Betrachtungen dieses Kapitels beruht und sie durch Aufzeigen ihrer vielfältigen Wechselbezüge zusammenführt, soll im Vorwege durch die möglichst plastische, realistische und situationsgerechte Darstellung eines exemplarischen, sich auf empirische Daten stützenden Falles konkretisiert werden. Diese Fallstudie mag manchem mit der musikalischen Wirklichkeit unserer Zeit wenig vertrauten Leser auf den ersten Blick vielleicht als überzeichnete »Schwarz-Weiß-Malerei« erscheinen, erweist sich bei eingehenderer Betrachtung jedoch als eine ebenso repräsentative wie differenzierte, komplexe und vielschichtige Situationsschilderung, die eine ebenso schonungslose wie treffende Diagnose jenes »Musiklebens« liefert, wie es sich außerhalb des relativ kleinen Kreises musikalischer Fachleute und interessierter Laien abspielt. Daß auch Musikpädagogen aufgrund ihrer Herkunft und Ausbildung meist recht wenig über die Realität dieses ganz andersartigen Umgangs mit Musik informiert sind, trägt zum bekannten überwiegend leider geringen Erfolg des Musikunterrichts und entsprechend zu seinem Prestigeverlust bei. Für die Formulierung und Interpretation dieser exemplarischen Fallstudie, die den erkenntniswissenschaftlichen Sinn und die didaktische Notwendigkeit der Heranziehung der verschiedenen, in diesem Kapitel dargestellten einzelwissenschaftlichen Aspekte verdeutlichen soll, sei Dörte Hartwich-Wiechell herzlich gedankt. Sie hat die aufschlußreichen Ergebnisse ihrer oben bereits zitierten empirischen Untersuchungen, die dieser Fallstudie zugrunde liegen, an anderer Stelle veröffentlicht<sup>1</sup>. Die Schilderung ist bewußt lebendig

und »handlungsbezogen« gehalten und bezieht absichtlich spezifisch jugendliche Formulierungen ein, die authentischen Schülerkommentaren entnommen sind.

## Fallstudie

### 1. Schilderung

Thomas sitzt im Dieseltriebwagen, der ihn, den fünfzehnjährigen Gesamtschüler, wieder nach Hause bringt – in seine Fünftausend-Seelen-Gemeinde, umschlossen von viel Wald, mit einer einzigen, aber sehr großen Möbel-fabrik, in der sein Vater arbeitet. Was die zu Hause wohl jetzt machen? Ach so, Vater wird die »Sportschau« sehen, Mutter füttert wohl gerade die Hühner, von denen sie sich immer noch nicht trennen kann, ebenso wenig wie von der Kuh und den paar Ziegen. Thomas denkt darüber nach, daß diese Nebenerwerbsstelle, der frühere Hof, eigentlich viel zu viel Arbeit macht, für Mutter, ihn und seine Geschwister. Vater fällt ja praktisch aus...

Dann denkt er an die jüngst vergangenen Ferien. Ulkig, daß diese Freundschaft mit Hartmut C. immer noch von Zeit zu Zeit wieder auflebt! Hartmut war bis vor zwei Jahren mit seinen Eltern auch hier; der Vater war Syndikus bei der Fabrik, zu der – Hartmut hat sich nie so richtig dafür interessiert – noch andere Fabriken gehören sollen. Nun konnte sich Hartmuts Vater verbessern, und die Eltern zogen von hier weg. Eigentlich schade, er hatte sich mit Hartmut in der Schule und am Nachmittag immer prima verstanden.

War ja auch sehr nett von denen, ihn jetzt in die Ferien einzuladen. Wie die wohnten! Das Wohnzimmer mit der Stereo-Anlage, Farbfernseher, ja, sogar einen Videorecorder hatte Herr C. kürzlich angeschafft. Mit dem konnte man die Krimis mitschneiden und dann zu einer Zeit sehen, zu der es einem paßte. Tolle Sache! Und Hartmut besaß auch eine eigene Stereo-Anlage, Kopfhörer und einen Haufen Platten, natürlich Pop. Aber alles solch merkwürdiges Zeug: Mahavishnu Orchestra; Blood, Sweat and Tears; Chick Corea... Hartmut sagte auch gar nicht »Pop«, sondern »Rock«, sagte »Melody Maker« sei so kommerziell und »Rolling Stones« viel besser. Thomas las immer »Bravo«... Naja, Hartmut spielte ja auch im Schul-orchester Geige. Merkwürdig nur, die C.'s hörten gar nicht so viel Musik am Tage, meinte Thomas beobachtet zu haben, und das bei der tollen Ausrüstung! Ein bißchen schmerzlich verzog Thomas das Gesicht, als er an das Radio dachte, das bei ihnen zu Hause in der Küche stand. Der olle Kasten stand da schon so lange, wie er denken konnte. Nein, er war gar nicht einmal so schlecht, aber der brauchte immer so lange, bis er warm wurde. Ach, für die Nachrichten, den Wetterbericht und hin und wieder einmal Roy Black für die Mutter oder die »Oberkainer« für den Vater reichte das Ding allemal aus.

Thomas wurde mit einemmal klar, daß die Musik bei ihnen eigentlich kaum

eine Rolle spielte. Wie lange hörten seine Eltern am Tage durchschnittlich Musik? Amüsiert stellte er fest, daß es höchstens eine halbe Stunde war, aber dann auch nicht so »mit Lauschen«, sondern mehr nebenbei, bei der Arbeit. Denn Mutter war ja meistens draußen, und Vater bei der Arbeit.

Und er selbst? Wenn er ehrlich war: Die Anlage von Hartmut hatte ihm mächtig imponiert. Was man da so alles hören konnte, Kanalwechsel, Naehhallverlängerung... Toll, was diese Sehallplatten so alles machten! Das war ihm nie so aufgefallen. Konnte ja auch nicht: Erstens hatte er gar keine Platten, nur ein kleines Transistorgerät, und dann hörte er auch ganz andere Sachen: Deep Purple, Santana, Suzi Qu... »Rumpel-Beat«, hatte Hartmut einmal dazu gesagt, als er ahnungslos die Namen nannte. Das saß!

Einmal in Fahrt, verglich Thomas immer weiter. Nicht etwa, daß seine Eltern mit Musik nichts zu tun haben wollten! Einmal in der Woche gingen sie in die »Krone« zum Gesangverein. Da kam Mittwochabend zu 20 Uhr immer dieser ulkige Mann aus der Kreisstadt herüber. Aber die Eltern gingen meist schon ein bißchen eher hin, man begrüßte einander, schwatzte ein bißchen. Da waren die Eltern anderer Klassenkameraden, da sangen der Schichtführer aus der Fabrik und seine Frau mit, ein paar Lehrer aus der Schule. Eigentlich war das doch nett, die kannten einander alle. Manchmal kam zwar Vater etwas beschwingt nach Hause, und Mutter hatte ihn kräftig untergehakt. Aber wenn einer gesagt hätte, die singen nur wegen des Saufens, dann wäre Thomas ihm ganz schön in die Parade gefahren. Er war ein paarmal zu den Proben mitgewesen, und er fand eigentlich, daß die ordentlich arbeiten mußten. Dieser Chorleiter konnte richtig wütend werden, wenn es nicht klappen wollte. Einmal hatten sie etwas von Brahms, »In stiller Nacht«, gesungen. Mutter fand das ganz unwerfend und erzählte etwas von »geteiltem Alt« und so. Das mußte wohl was Schweres sein. Thomas kannte sich da nicht so aus. Sie hatten seit Jahren keinen Musikunterricht in ihrer Schule. Hier zu ihnen aufs Land verirrte sich so leicht kein Lehrer für das Fach. Sonderlich gefallen hatte ihm diese »Stille Nacht« jedenfalls nicht, und so ließ er den Plan, vielleicht mitzusingen, wieder fallen...

Dies alles sah in der Stadt ganz anders aus, meinte er im Rückblick. Er entsann sich besonders des Abends, an dem ihn C.'s mit ins Konzert genommen hatten; das gehörte wohl zum Ferienprogramm:

Thomas fiel ein, daß die Sache schon lange vorher angefangen hatte. Frau C. war beim Friseur gewesen, und als sie nach langer Zeit wieder aus dem Schlafzimmer kam, »rauschte« sie gewaltig mit ihrem langen Kleid durch die Wohnung. »Hmmm, Madame Rochas...«, sagte Herr C., als sie an ihm vorbeiwachte, »das mag ich so gern an Dir«. Der hatte einen schwarzen Anzug mit spiegelnden Revers an, und Hartmut sah auch so ungewohnt fein aus. Bloß gut, dachte Thomas, daß Mutter mir meinen Konfirmationsanzug mitgegeben hat. Etwas beklommen rutschte er auf den Rücksitz des dicken Autos, mit dem es schließlich in Richtung Innenstadt davongegangen war. Wenn bloß dieser verflixte Kragen nicht so drücktel! Das Hemd wurde wohl schon zu eng, mußte er Mutter sagen.

Die Beklommenheit hielt an. Die waren hier alle so sicher, die waren in dieser Halle wohl öfter. Thomas sah sich um: Hohe Saaldecken, Säulen mit Kringeln oben dran, zwischen zwei Säulen immer der Name eines Komponisten. Alle kannte er nicht. Im Foyer lagen dicke Teppiche (»Mensch, wenn das hier mal brennt!«, dachte Thomas). Verstohlen sah er seine Gastgeber an. Frau C.'s Lächeln sah aus wie festgeklebt, wenn sie hierhin und dahin grüßte, und Hartmut war auf einmal gar nicht mehr Kumpel, der sah auch so fein aus und so sachverständig.

Man nahm Platz. Leise zeigte ihm Hartmut die Tonmeisterkabine oben unter der Decke. Trotz des Spiegels der Trennscheibe konnte man dahinter erkennen, daß Lämpchen glühten. Das Ding war offenbar in Betrieb. Ach ja, da hingen ja auch die vielen Mikrophone über den Orchesterplätzen und sogar welche über dem Zuhörerraum. Hartmut erklärte ihm die Sitzordnung des Orchesters, irgend etwas von »amerikanisch« und »deutsch«, was er so schnell nicht begriff. Dann kamen die Musiker. Einer stand auf, der Oboist, wie Hartmut erklärte, und alle anderen spielten ihm seinen Ton nach, dann aber auch andere Töne, Blasinstrumente quakten dazwischen, schienen noch zu üben. Ein Höllkonzert. Und da sollte einer hinterher wissen, ob er richtig gestimmt hatte? Halb wider Willen stellte Thomas aber anerkennend fest, daß 120 Mann einen ganz schönen Krach machen können.

Mit einemmal wurde alles ganz still, dann fingen die Leute an wie rasend zu klatschen. Erst konnte Thomas nicht sehen, warum, dann sah er ihn, den berühmten Dirigenten. So klein war der? Thomas hatte ihn sich größer vorgestellt. Er kannte sein Gesicht, energisch, gutaussehend, graues Haar. Leise zeigte ihm Hartmut noch die elegante Dame in der ersten Reihe, die mit ihren zwei Töchtern schräg vor ihnen saß: die Frau des Dirigenten, seine Töchter. Sahen alle aus wie aus der Modezeitschrift, fand Thomas, der die Gesichter aus dem Lesezirkel »Daheim« kannte, und was an denen so drum und dran hing, wußte er auch: Privatflugzeug, toller Sportwagen, heute in London, morgen in New York . . .

Nun ging's also los: eine knappe, Thomas fand: übertrieben bescheiden wirkende Verbeugung vor dem Publikum, eine zum Orchester hin: los.

Nee, also damit konnte er nun wirklich nichts anfangen! Erst spielte eine Gruppe der Geigen, dann die nächste, alle spielten fast das gleiche, und schließlich fielen die Bläser ein. Die Melodien waren sehr lang und klangen ziemlich dünn, ein richtiger Rhythmus war da auch nicht drin. Thomas hörte nicht mehr hin. Ihm fiel die Geschichte mit seiner Mutter ein, als die damals so krank war und Vater auf Montage. Da hatte er spät abends noch den Arzt holen müssen, und während der Arzt sich fertig machte und er im Flur warten mußte, da hatte er auch solche Musik aus dem Wohnzimmer der Leute gehört: so dünn, so nacheinander, so durchsichtig. Keine schöne Erinnerung. Mutter war an demselben Abend noch mit Blaulicht ins Kreisrankenhaus gebracht worden . . . Tosender Beifall riß ihn hoch. Offenbar zu Ende. Thomas fand, die sollten mal alle nicht so tun, so schön konnten die Leute das doch nun auch wieder nicht gefunden haben. Klatschen taten

sie aber alle wie verrückt. Was war's denn? Ach so, Bach. Naja, sagte ihm nichts. Die mußten sich da vorne wohl auch erst warmspielen. Der Dirigent war verschwunden. Nun kam er wieder, mit jugendlich-elegantem, fast tänzerischem Schritt.

Aber was war das? Thomas war auf einmal eigenartig berührt.

Aus einer samtschwarz wirkenden Tiefe erhob sich eine Melodie, wie eine Klage, fragend, sank wieder zurück, noch einmal . . . und dann stürmten die Instrumente aber los! Herrische Blechbläser fuhren dazwischen, dann wieder eine überschwengliche Melodie in den Streichern, so richtig »mit Gefühl«, aber gut . . . Hier konnte er gut folgen, hier kam immerzu etwas anderes: eine neue Klangfarbe, ein anderes Gefühl. Mal klang's wie ein Tanz, mal wie eine Totenklage oder wie ein Choral. Mau konnte sich immerzu etwas Neues dazu ausdenken. Er war vollauf beschäftigt. Da, was war das? Rums, da war ein Schlag durch das ganze Orchester gegangen, da, noch einer und ein dritter. Und nun arbeiteten die Streicher wie wild, die Blechbläser heizten das Ganze noch an. Da war ja schwer was los! Thomas beschloß, das Orchester jetzt besser zu beobachten. Die arbeiteten ja mächtig. Der kleine Mann da vorn stach mit seinen Händen hierhin und dahin, und die Musiker setzten auch immer folgsam ein. Jetzt »rührte« er so richtig in seinem »Topf voll Klang«, aus dem die Blasinstrumente leuchtend hervortraten. Das war was! Thomas spürte, wie er mitgerissen wurde. Nun »sackte« alles wieder in sich zusammen. Wie entkräftet spielten die Streicher noch einmal ihre Melodie, schwangen sich dann wieder auf, die Pauke grummelte die ganze Zeit dazu, immer tiefer sank die Streichermelodie, ein Holzblasinstrument, Thomas meinte: eine Klarinette, spielte wie zum Abschied die Klage noch einmal, tipp tipp tapp, gingen die Streicher in großen Schritten abwärts, wie nach Hause. Der Schluß verklang wie in der Kirche; Thomas wurde ganz feierlich zu Mute . . .

Offenbar Schluß. Schade, Thomas klatschte begeistert los, d. h. er wollte, aber da kam auch schon von allen Seiten ein empörtes Zischen. Erschreckt verstummte er. Warum durfte man denn nun wieder nicht?

Ein tänzerisches Gehüpf kam als zweiter Satz, gefiel ihm gut, bloß mit dem Takt kam er nicht klar. Der dritte fing an wie eine Jagd bei Nacht. Die Streichinstrumente huschten vorüber, dann kam eine hüpfende Melodie, die wiederholt und gesteigert wurde, die die Streicher übernahmen. Das Ganze pendelte zwischen »übermütig« und »gehetzt« immer hin und her. Thomas wurde immer wärmer.

Beim vierten Satz schließlich fühlte er sich einersits von den Klangmassen in seinen Sessel gepreßt und andererseits wie von einer Riesenfaust aus seinem Sitz hochgerissen. Wie der das da vorne machte, daß die Streicher sich so klagend und doch so überschwenglich »hochwandten«. Und immer noch einmal! Ein großartiges Stück! Da! Ein Gongschlag, ein Choral, eine pathetische Melodie, zwischen Geigen und Celli hin- und hergereicht. Klagend sank alles in die Tiefe. Schwarze Nacht. Verstummen, Ende. Thomas saß wie benommen, einen Moment blieben er und die Leute um ihn herum ganz still. Dann aber ging es los: Klatschen, Rufen, Trampeln.

Thomas sah, daß der Dirigent, der eine Weile mit leicht zurückgelegtem Oberkörper, erhobenen Armen und geschlossenen Augen dagestanden hatte, ein paar kleine Schritte rückwärts taumelte, zu erwachen schien und eilends verschwand. Thomas wußte nicht genau: sollte er das Verhalten nun angemessen oder affig finden; einerseits paßte es gut zur Musik, andererseits: Konnte ein Mensch so hingerissen sein? Aber der Beifall riß ihn fort, er raste, trampelte und rief genauso wie die anderen Leute um ihn her. Fünffmal kam der Dirigent wieder nach vorn, strahlend, bescheiden, immer wieder auf das Orchester weisend.

In der Pause nahm Thomas, der sich auf einmal viel wohler fühlte, am Flanieren im Foyer teil. Man bot ihm sogar einen Portwein an, aber er wählte vorsichtshalber einen Tomatensaft. Er hörte: »Für die Pathétique ist doch der K. einfach unübertroffen!« Aha, dieses Stück – er las es dann noch einmal im Programmheft nach – war also die berühmte »Pathétique« vom berühmten Tschaiowsky. Thomas entsann sich, daß er die Schallplatte schon zu Haus beim Elektrohändler gesehen hatte. Derselbe Dirigent, da aber im schwarzen Pulli, die gleiche typische Haltung. Er beschloß ernsthaft, sich das Stück zu merken.

So war er also für den letzten »Titel« (Hartmut verbesserte ihn: das letzte »Musikstück«) viel »aufgeräumter«, als es losging. Im Anfang mußte er sich richtig anstrengen, denn es fing ganz leise an. Ein raffinierter Trommelrhythmus, Streichinstrumente, die wie beim langsamen Walzer immer »plumm« dazu machten, dann eine Flötenmelodie. Donnerwetter! Der Flötist konnte ja den Trommelrhythmus nachmachen. Mußte schwer auszuführen sein, Thomas konnte das beurteilen, schließlich hatte er doch einmal Blockflöte gespielt. Er probierte, mit der Zunge das düd düd düd düd düd düd nachzumachen, ließ es aber schnell sein. Nun beschloß er, ganz genau aufzupassen und wirklich nur noch an die Musik zu denken. Und hierbei gelang es ihm auch ganz gut. Er bemerkte, daß es immer mehr Instrumente wurden, daß alle immer das gleiche spielten, daß dieser erregende Rhythmus, der ihm in alle Poren zu dringen schien, immer lauter wurde. Das war ja eine großartige Musik! Irgendwie kam sie ihm vertraut vor, obwohl er sicher zu wissen meinte, das Stück noch nie gehört zu haben. Vielleicht war es das gleichbleibende Baßriff, vielleicht die sich immer wiederholende Melodie, die sich immer mehr steigende Lautstärke? Er wußte es nicht, war ja auch egal, jedenfalls war's ganz toll.

Das zierliche Männlein da vorn steigerte die Sache immer mehr zum Exzeß, die Musiker schienen in eine andere Tonart zu rutschen, die Instrumente »schrien« förmlich, wie außer sich. Ja, das war was! Das war doch Leben, dahinter war Kraft! Thomas konnte kaum stillsitzen. Die Füße wippten ihm, aber wie er mit einem schnellen Blick feststellte, auch bei Hartmut, ja, sogar die wohlriechende Frau C. bewegte rhythmisch ihre Fußspitze. Nun waren die Musiker aber wohl durcheinandergeraten. Nein, dieser Schlußradau gehörte dazu. Ravels »Bolero« war zu Ende, das Konzert war aus...

Wie er nach Hause gekommen war, wußte er nicht mehr so genau. Der

ganze Film war wohl in umgekehrter Reihenfolge abgelaufen. Garderobe, das vornehme Auto, die Vorstadtvilla. Angeregt hatten die beiden Jungen noch im Bett geschwätzt, wobei Thomas immer wieder die Sachkunde von Hartmut ehrlich bewunderte. Er hatte gelernt und wollte es auch nicht mehr vergessen, daß das eine ganze Welt für sich war, die er heute erlebt hatte, von der er bis dahin nichts gewußt, mit ihren eigenen Verfahrensregeln, Inhalten, Freuden, die er zu begreifen begonnen hatte... Da hält der Triebwagen, und während der verdutzte Thomas gerade noch sein Köfferchen greifen und von dem wiederanfahrenden Zug abspringen kann, haben wir Gelegenheit, sein Erlebnis zu interpretieren.

## 2. Interpretation

Der Anschein trägt vielleicht: Diese kleine Geschichte ist nicht ganz »erfunden«, sondern sie basiert auf empirischem Material und langjähriger Beobachtung, und wenn sie sich nicht so zugetragen hat, so könnte sie sich doch so zugetragen. Es wurde versucht, mit ihrer Hilfe zu demonstrieren, welchen unterschiedlichen Stellenwert und welche divergierende Funktionen Musik in verschiedenen sozialen Schichten und situativen Bedingungsbeziehungen einnehmen kann und welche Konsequenzen daraus für das musikalische Hören und Verstehen erwachsen; Konsequenzen, die empirisch nachweisbar sind und unter den verschiedenen Aspekten dieses Kapitels analysiert werden müssen, bevor sie pädagogische Folgerungen zulassen. Dies mag zunächst am Beispiel des sozialwissenschaftlichen, verhaltenswissenschaftlichen und sozialisationstheoretischen Aspekts aufgezeigt werden. Die Familie des Gesamtschülers Thomas wäre der Oberen Unterschicht oder der Unteren Mittelschicht zuzuordnen: der Vater ist offenbar Facharbeiter, die Mutter sucht den Status der Kleinen Selbständigen aufrechtzuerhalten. Die finanziellen Möglichkeiten sind begrenzt, die Tätigkeiten überwiegend manuell. Ein ausgefülltes Leben mit wenig Raum zur Muße kann für beide Eltern angenommen werden; Thomas wird ihm durch seine Ganztags-Schule zunehmend entfremdet werden. Es entspricht aber nicht nur den finanziellen Möglichkeiten der Familie, sondern auch dem Stellenwert, den die Musik hier einnimmt, wenn die Familie weder über einen Plattenspieler noch über Schallplatten und nur über ein älteres Radio sowie kleinere Transistorgeräte für die Kinder verfügt. Wo die Musik Stimulans bei der Arbeit und allenfalls Unterhaltung in freien Minuten ist und umgangsmäßig gehört wird, werden kaum Ansprüche an die Wiedergabequalität gestellt. Ganz anders dagegen die der Oberen Mittelschicht zuzurechnenden C.'s in der Stadt. Ganz offenbar werden hier größere Summen in die Ausstattung mit Musikwiedergabegeräten gesteckt, und es scheint selbstverständlich zu sein, daß der (einzige) Sohn seine eigene Stereo-Anlage besitzt. Wie-

weit bei den Eltern nicht auch das Sozialprestige ein bestimmender Faktor für den Erwerb war, bleibt offen; ganz auszuschließen ist der Gedanke nicht. Auf jeden Fall wird nur sparsam von den Geräten Gebrauch gemacht. Man besitzt sie – und die Freiheit, die sie repräsentieren, und das ist offenbar ausreichend. In diesem einen Kriterium, der niedrigen Hördauer, gleichen sich Unterschichtfamilie auf dem Lande und Oberschichtfamilie in der Stadt, wenn auch aus ganz unterschiedlichen Gründen: die einen hören wenig, weil ihr Tageslauf und ihre Tätigkeiten ihnen wenig Zeit dazu lassen, die anderen, weil die Freizeitbeschäftigung des Musikhörens mit einer Fülle anderer Anregungen konkurrieren muß und zudem mit besonderen Ansprüchen verbunden wird, denen wir uns später zuwenden werden. Hätten wir noch eine dritte soziale Gruppe, eine Unterschichtfamilie in der Großstadt mit in unser Beispiel einbezogen, so wären wir auf wesentlich größere Hördauern bei Eltern wie Kindern gestoßen. Hier ist die Musik offenbar einerseits Stimulans bei als eintönig empfundenen Tätigkeiten und andererseits Kompensation für Welten, um deren Vorhandensein man weiß, die einem aber verschlossen sind. Für die beiden hier vorgestellten Familien ist die Musik eine »soziale Tatsache«; allerdings ist sie in der Unterschichtfamilie eher Anlaß zu geselligem Beisammensein, etwa im Chor, in dem man sich wohl um die Reproduktion von Altbewährtem bemüht, wo aber eben diese Reproduktion keineswegs einziger Anlaß für das Treffen ist, sondern wo sie eingebettet ist in die Freude an der Gemeinsamkeit. Die Großstadtfamilie wertet dagegen offenbar den Konzertbesuch als »gesellschaftliches Ereignis«, zu dem man die entsprechenden Vorbereitungen trifft, in dessen Ritual man fest integriert ist. Die dort versammelte »Gemeinde« kennt einander, aber man ist konventionell-distanziert (»festgeklebtes Lächeln«), man führt seine sachverständigen Pausengespräche, man verhält sich »richtig« und ahndet »falsches« Verhalten, z. B. Klatschen an der falschen Stelle, man beherrscht die Fachterminologie.

Diesem unterschiedlichen Stellenwert im geselligen Leben der Familien entspricht auch der unterschiedliche intellektuelle Zugriff auf Musik. Für Hartmut ist Musik eine intellektuell zu bewältigende Angelegenheit. Er weiß Bescheid über Sitzordnungen, Mitschnitt-Techniken, aufnahmetechnische Feinheiten, unterscheidet informative von in erster Linie kommerziell gesteuerten Zeitschriften. Das Interesse von Thomas an der Musik ist dagegen bestenfalls anekdotisch; was er über Musik weiß bzw. zu wissen für nötig hält, orientiert sich an Äußerlichkeiten, wie die von ihm bevorzugte Lektüre ebenso beweist wie das, was ihm beim Konzertgang auffällt.

Diese hier nur grob umrissenen sozial-, verhaltens- und sozialisations-

wissenschaftlichen Aspekte der Lebensumstände, unter denen beide Jugendlichen aufwachsen, können nicht ohne Folgen für das Hören und Verstehen von Musik, wie überhaupt für ihr musikbezogenes Verhalten, bleiben. Dabei sind trotz scheinbar konträrster Inhalte und auffällig differierender Verhaltensweisen die Gemeinsamkeiten zwischen den Generationsvertretern derselben Schicht größer, als man bei oberflächlicher Betrachtung anzunehmen geneigt ist.

So liegt es eben an den sozialen Bedingungen und Lebensumständen, daß der eine – Hartmut – Zeit aufwendet, um im Schulorchester Geige zu spielen. Von jüngster Kindheit an hat er Musik als einen Wert erfahren, in den man Zeit und Geld investiert, auch wenn er keinen unmittelbar erfahrbaren Nutzen bringt. Der andere – Thomas – hat das Blockflötenspiel u. a. auch darum aufgegeben, weil es sich nicht in seinen Tagesablauf sinnvoll integrieren ließ, weil er damit im wahren Sinn des Wortes nichts anzufangen wußte und weil er auch kein Vorbild hatte, an dessen Werteinstellung er sich hätte orientieren können. Hartmut entwickelt ein »strukturelles« Hören und Verstehen (siehe 2.8. und 3.) den von ihm bevorzugten und innerhalb der Pop-Musik als anspruchsvoll anzusehenden Gegenständen gegenüber, die er sich relativ selbständig gesucht haben muß, weil sie wenig Promotion in den Massenmedien finden. Thomas läßt dagegen seinen Höranspruch von den Hitparaden steuern und ist auf Zufallsbegegnungen angewiesen. Für ihn dominieren das »zerstreute«, »motorisch-reflektorische« und »assoziativ-emotionale« Hören und das »rudimentäre« Verstehen (siehe 2.8. und 3.). Virtuell hat für ihn die Tatsache keine Gültigkeit, daß noch zu keiner Zeit so vielen Menschen die Teilhabe an allen Ebenen der Musik durch den technischen Fortschritt ermöglicht wurde wie in der heutigen (siehe 2.6., 2.7., 2.8.). In seiner Sozialisation fehlten die Werthaltungen, Anlässe, Wiederholungseffekte, die es ihm ermöglicht hätten, das Angebot auch wirklich zu nutzen (siehe 2.9.). Wenden wir uns daher seiner Art, Musik aufzunehmen, allein zu (siehe 2.8.). Sie ist ja den meisten Musikprofessionellen wenig vertraut und soll nicht diffamiert, sondern erläutert werden.

Thomas hat also die Zufallsbegegnung mit der »großen« Musik gehabt. Er ist von traditionellen Werten so weit unbetroffen, daß erlauchte Namen nicht automatisch eine positive Vor-Einstellungsreaktion bewirken. Er ist vom situativen Kontext, der ihm unvertraut ist, besonders beeinflussbar. Er konzentriert sich in der Fülle der ungewohnten Eindrücke nicht auf das »Wesentliche«, z. B. auf die musikalische Gestalt, schon deshalb nicht, weil er nicht weiß, was das »Wesentliche« hier ist, sondern er läßt sich von Äußerlichkeiten ablenken. Er hat nie gelernt, von seinen subjektiven Empfindungen sich um der »Sache«



Jede der hier dargestellten Wissenschaften oder Teildisziplinen korrespondiert mit jeder anderen in der Grafik enthaltenen. Man könnte diese vielfältigen Bezüge je nach Grad, Intensität und Qualität der Korrespondenz durch punktierte, unterbrochene und durchgezogene Linien verschiedener Stärke verbildlichen. Dies ergäbe jedoch ein undurchschaubares Gewirr sich überschneidender Korrespondenzlinien, das notwendigerweise zur Undurchsichtigkeit führen würde. Man könnte allenfalls durchsichtige Schablonen aus Transparentpapier anfertigen, die jeweils nur einige, für einen Teilaspekt wesentliche Korrespondenzlinien enthalten. Das interdisziplinäre Korrespondenzmodell ist so angelegt, daß die primär für die *Objektstruktur* zuständigen Disziplinen der Musikwissenschaft links unten, die primär für die *Subjektstruktur* zuständigen Disziplinen der Humanwissenschaft (Psychologie, Soziologie, Anthropologie) rechts unten angeordnet sind. Die für die Erforschung pädagogischer Kommunikation, d. h. die Analyse des Unterrichtsvorganges zuständigen Disziplinen der Unterrichtsforschung finden sich in der Mitte oben. Die für die Analyse musikalischer Kommunikation (als interdependenten Objekt-Subjekt-Bezugs), ihrer Bedingungen, Veränderungsmöglichkeiten und -ziele zuständige Musikpädagogik als interdisziplinäre Integrations- und Koordinationsdisziplin bildet das Zentrum der Grafik, die auf den scheinbar widersprüchlichen Prinzipien der Differenzierung und Integration basiert und die mannigfaltigen interdisziplinären Verflechtungen, Interdependenzen und fließenden Übergänge zu veranschaulichen versucht. Es liegt in der Dialektik des Objekt-Subjekt-Bezugs wie des Hör- und Verstehensprozesses, daß bestimmte Disziplinen wie z. B. Musiksoziologie, Musikpsychologie und Musikästhetik sowohl der Musikwissenschaft (wie in der Grafik) als auch der Humanwissenschaft (Soziologie und Psychologie) zugeordnet werden können, je nachdem, ob der Objekt- oder Subjektaspekt im Vordergrund der Betrachtung steht.

### 2.1. Kommunikationstheoretischer und linguistischer Aspekt

Musikalische und verbale »Sprache«  
(Reinecke)

Der kommunikationstheoretische Aspekt durchdringt – wie gesagt – gleichsam als »roter Faden« explizit und implizit fast alle Kapitel und Abschnitte dieses Buches und ist vor allem in den Abschnitten 1.1., 1.2. und 2.3. ausführlich dargelegt. Daher sollen hier, um unnötige

Wiederholungen und Überschneidungen zu vermeiden, nur jene ergänzenden Gesichtspunkte gebracht werden, die für die Erkenntnis und Vermittlung musikalischer Hör- und Verstehensprozesse besondere Bedeutung gewinnen. Hierzu gehört speziell das linguistische Problem des Verhältnisses von musikalischer und verbaler »Sprache«.

Untersucht man Musik unter kommunikationstheoretischem Aspekt, so kann man die musikalischen »Informationen«, die hervorgebracht und gehört werden, mit Kategorien erfassen, die in der *Semiotik* entwickelt wurden. Man betrachtet dabei nicht nur die *syntaktischen* Beziehungen der einzelnen musikalischen Zeichen wie des Kontextes, sondern versucht zugleich aufzuklären, was das Ganze (bzw. das Einzelne) zu »bedeuten« habe. Damit ist das *semantische* Problem angesprochen. Schließlich wird man sich fragen, wozu das Ganze innerhalb der zwischenmenschlichen Beziehungen dient, wer mit Musik »angesprochen« wird bzw. auch, wer sich von welcher Musik »angesprochen« fühlt. Damit wäre in erster Näherung der *pragmatische* Aspekt angedeutet.

Insgesamt kann man das tun, was der Umgangssprachegebrauch ohnehin zum Ausdruck bringt: man kann Musik als eine »Sprache« im verallgemeinerten Sinn auffassen. Die metaphorische Anspielung auf die verbale Sprache macht zum einen deutlich, daß die Musik, die eine Kultur hervorbringt, immer auch als ein mehr oder minder begrenztes System von Elementen und Operationsregeln ihrer Verwendung angesehen werden kann. Musik ist wie die natürliche Sprache auch das Ergebnis historischer Entwicklungen. Sie beruht auf Konventionen, die aber keineswegs so zu verstehen sind, als seien sie durch freie Verabredungen willkürlich zustande gekommen<sup>1</sup>. Andererseits läßt sich der Aspekt freier Vereinbarung oder freier Setzung von Elementen und Regeln gerade für die artifizielle Musik der westlichen Kultur nicht übersehen. Das gilt insbesondere für die Neue Musik.

Die »Bedeutung« der in einem musikalischen Kommunikationsprozeß übertragenen Informationen entspricht jedoch nicht der von der natürlichen Sprache her eingelernten Erwartung. In bezug auf Worte, Sätze oder Texte in der natürlichen Sprache, kann man das, was gemeint ist, noch verhältnismäßig leicht dingfest machen. Das sprachliche »Zeichen« ist ohne seine »Bedeutung« leer. Erst diese führt im Zusammenhang mit dem Laut- und/oder Schriftbild zur sprachlichen Einheit. Lewandowski (1973) unterscheidet vier verschiedene Auffassungen von »Bedeutung«:

»die Betrachtung der B. als einer Relation/Funktion, die Auffassung, daß B. das Bedeutende, Vorstellung, Idee, Begriff, Inhalt ist,

die mechanistisch-antimentalistisch-behavioristische Ansicht, die B. als außerhalb der Sprache befindlich betrachtet, die Gebrauchstheorie der B. und an sie anschließende handlungstheoretische Konzeptionen<sup>2</sup>.

Die erste dieser vier Auffassungen, diejenige der Bedeutung als einer Relation bzw. Funktion ließe sich für den weiten Bereich der bestimmten Informationszielen dienenden musikalischen Zeichenfolgen anwenden, wie sie auch als »Funktionelle Musik« beschrieben werden. Im einfachsten Fall z. B. der Handlungsaufforderung – wie es bei Hirten-, Jagd- oder Militärsignalen der Fall ist – reicht solche Funktionalität bis hin zur Verstärkung von Aggressionen bei gleichzeitiger Überdeckung von Ängsten und Fluehntendenzen bei Militärmusik früherer Jahrhunderte, die in dieser Funktion im Jagd- und »Kriegsgeschrei« von Tieren näherungsweise vorgebildet ist. Ohne daß hier die Behauptung verfochten werden sollte, daß alle menschlichen Handlungsmuster ihre Wurzeln bereits im Tierreich haben, läßt sich doch manche Wirkung akustischer Signale besser verstehen, wenn man ihre Funktionen im Tierreich kennt. Günter Tembrock<sup>3</sup> weist auf die grundlegende Funktion der Distanzregulation akustischer Signale hin. Tierlaute können demgemäß eine distanzverringende (affine) oder eine distanzvergrößernde (diffuge) Wirkung besitzen. Affine Laute haben dabei eine relativ lange Anstiegszeit und erstrecken sich über längere Zeitspannen als diffuge Laute, die kurz sind und zumeist nur unregelmäßig wiederholt werden. *Affine* Laute sind durch mehr oder minder periodische Schwingungsfolgen gekennzeichnet (»Klangcharakter«), *diffuge* Laute dagegen durch eher aperiodische Schalldruckverläufe mit zumeist breitem Frequenzspektrum (»Geräuschcharakter«). Letztere lösen vor allem Schutzverhaltensmuster aus, zu denen u. a. die Tendenz zur Distanzvergrößerung gehört. Detlev Ploog<sup>4</sup> weist dabei auf die deutlichen funktionellen Unterschiede der Rufe von Rhesusaffen hin, die diese Klassifikation zu bestätigen scheinen. Er unterscheidet zwischen »klaren Rufen« (S. 132), »rauen Lauten« (S. 133) und »freundlichen Lauten« (S. 133). »Klare Rufe . . . können mindestens fünf, vermutlich aber mehr Situationen zugeordnet werden, zum Beispiel Ortsbewegungen von Gruppenmitgliedern . . . oder gar der Sonne, die plötzlich durch die Wolken scheint« (S. 132). Sie sind »nicht allein Ausdruck einer Stimmung, die sich auf andere Affen überträgt«, sondern tragen auch bei »zur individuellen Erkennung« und können »bestimmten Rangordnungsstufen und Rollen zugeordnet sein . . .« (S. 133). Unter den »rauen Lauten« dienen Bellaute zur Warnung, das Signal, das »die Gruppe alarmiert und gegen den Feind hetzt«. Dazu gehört auch das »Angstgeschrei,

das zu hören ist, wenn ein attackiertes Tier weder entweichen noch sich wehren kann« (S. 133). Schließlich gehören zu den »freundlichen Lauten« solche, die Wohlbehagen ausdrücken oder im Zusammenhang mit sozialer Hautpflege auftreten« (S. 133).

Ohne sich sogleich dem Vorwurf vorschneller Übertragung solcher Befunde auf den Bereich der Musik auszusetzen, wird man festhalten können, daß verschiedene Typen akustischer Signale im Verband mit motorischen, gestischen oder mimischen Verhaltensweisen durch einen sehr langen genetischen Prozeß zu einer »Programmierung« geführt haben, die es erlaubt, ohne unmittelbar selbst gemachte Erfahrungen das aggressive Geräusch als »aggressiv«, den klaren Klang aber als »klar« einzuschätzen: ein Teil dessen, was wir »die Natur« der Klänge zu nennen pflegen, mag sich auf diese Weise aufklären lassen: er mag gekennzeichnet sein durch die Bedeutung, die aufgrund dieser Jahrmillionen langen »Programmierung« mit anklingt.

Doch hier muß man sehr aufpassen, denn es läßt sich kaum sauber trennen, was als phylogenetisch und was als ontogenetisch »programmierte«, verfügbare Bedeutung zu klassifizieren ist. Die »Mediation-Theorien sprachlichen Geschehens«<sup>5</sup>, die sich durchaus in abgewandelter Form auf musikalisches Geschehen übertragen lassen, versuchen einem Umstand Rechnung zu tragen, der eine zumindest ebenso nachhaltige Funktion der Etablierung von »Bedeutungen« für klangliche Signale hat, die somit zu »Zeichen« – wenngleich in einem etwas allgemeineren Sinne – werden: Sie gehen auf den Tatbestand ein, daß Verkettungen von Handlungselementen assoziative Zusammenhänge herstellen, die unter geeigneten Umständen ein Handlungselement (z. B. einen hervorgebrachten Laut) zum Zeichen für ein anderes Handlungselement (z. B. nicken als Zustimmungsgeste) oder für einen Gegenstand (z. B. ein Musikinstrument) werden lassen. Auch auf diese Weise läßt sich ein Teil des semantischen Systems in seinem Entstehen deuten, das wir in 1.2. als »semantischen Raum« bezeichnet haben.

Aber weder der eine noch der andere Aspekt wirken beim Zustandekommen assoziativer Verknüpfungen isoliert: »Was für einen Menschen ein bestimmtes Wort bedeutet, das erfahren wir nicht nur durch die verbalen Assoziationen, die dieses Wort in ihm auslöst, sondern auch durch seine Mimik, seine Gestik, seine Freude, seine Ablehnung«<sup>6</sup>.

Damit ist ein zentraler Aspekt angesprochen, der nicht nur die Vermittlung von Bedeutungen im Bereich der verbalen Sprache, sondern vor allem auch im Bereich musikalischen Verhaltens anspricht: Es handelt sich darum, daß die Tatsache des komplementären, d. h. sich gegenseitig ergänzenden, Zusammenwirkens der verschiedenen Modi

der Kommunikation, z. B. der lautgestischen, bewegungsgestischen, mimischen usw., als notwendige Bedingung für die adäquate Vermittlung von Bedeutungen angesehen werden muß, so daß beim Ausfall eines Kommunikationsmodus dieser im allgemeinen durch Akzentuierung eines anderen oder durch seine Überhöhung kompensiert werden muß.

Das läßt sich am Beispiel des Stummfilms gut verdeutlichen: Hier mußte der Ausfall der (komplementären) akustischen Kommunikationsebene durch Überhöhung von Mimik und Gestik ausgeglichen werden, während das emotionale akustische Defizit durch Begleitmusik erfüllt wurde.

Dieser Sachverhalt, den ich als »kommunikative Komplementarität« (»Komplementarität<sub>1</sub>«) bezeichnet habe, spielt im Bereich der Musik wie der Sprache eine bedeutsame Rolle<sup>7</sup>.

Es besteht aber noch ein weiteres Problem, das für die Entstehung mehr oder minder invarianter Bedeutungen und somit als Voraussetzung für die »Verständlichkeit« musikalischer bzw. sprachlicher Kommunikationen von großer Bedeutung ist: Es handelt sich um die Tatsache, daß jedes Verhalten, also auch kommunikatives Verhalten, in Wechselwirkung zum jeweiligen situativen bzw. sozialen Kontext steht. Man kann dies durch die Andeutung illustrieren, daß der Kontext die Kommunikationen zumindest in Teilaspekten definiert bzw. interpretiert. Andererseits kann die Veränderung des Kontextes einer Botschaft diese ihres »Sinnes« berauben oder ihren »Sinn« verändern. Diese »kontextuelle Komplementarität« (»Komplementarität<sub>2</sub>«) spielt ebenfalls in der Musik eine erhebliche Rolle, obwohl ihr gleichwohl nicht allzugroße Beachtung geschenkt wird<sup>8</sup> (vgl. 2.6., 2.7. und 2.8.). Diese Feststellung ähnelt einer Prämisse des linguistischen »Kontextualismus«, welche die »sachlichen Umstände und situativen Zusammenhänge einer Äußerung«<sup>9</sup> in den Vordergrund der Betrachtung rückt. Besonders wichtig wird dieser Aspekt bei der Herausbildung von emotionalen Färbungen und »Stimmungen«, die aufgrund bestimmter situativer Bedingungen entstanden sind und auf das musikalische Ereignis übergehen (vgl. »assoziativ-emotionale Rezeption« in 2.8.).

Letzterer Aspekt bestimmt auch die Interpretation der Musik unter semiotischem Aspekt: Daher wird zumeist davon ausgegangen, daß »Musik« mit »Musikstück« gleichzusehen ist, das – wie der Linguist Roland Harweg es einmal ausdrückte – dann das Element einer Klasse von »nicht abbildenden Entitäten« sei, die keine Tatsachen seien, sondern »Gebilde«. »Gebilde aber sind, . . . keine Verstehensobjekte«<sup>10</sup>.

Diese »nichtverstehbaren Entitäten« bilden aber – so Harweg 1974 – die Kategorie der ästhetischen Entitäten, . . . von denen es, begriff-

lich gesehen . . ., sinnvoll ist zu sagen, sie seien ästhetisch schön oder häßlich oder man empfinde sie so« . . . »Tatsachen z. B. als grammatische Objekte von Ausdrücken des Verstehens« und »Gebilde als grammatische Objekte von Ausdrücken des Schön- oder Häßlichfindens« werden hier einander gegenübergestellt<sup>11</sup>. Dem wäre kaum zu widersprechen. Allerdings muß der Behauptung entgegengetreten werden, daß Musik immer nur »Objekt des Schön- oder Häßlichfindens« ist. Adam Schaff zielt als Philosoph und Semantiker in die gleiche Richtung, wenngleich mit etwas anderen Argumenten<sup>12</sup>: »Für die Erhellung der »Bedeutung« und des »Verstehens« in einer gegebenen Sprache reicht es nicht aus, das System und die Struktur dieser Sprache zu kennen, sondern man muß auch die in der Sprache enthaltene Welt-sicht bzw. das Weltbild des Sprechenden in die Betrachtung einbeziehen . . .«

»Die Sprache der Musik verfügt« – so räumt Schaff ein – »über alle Elemente, die nicht nur erlauben, eine Analogie zu den natürlichen Sprachen herzustellen, sondern sie in ähnlicher Weise zu analysieren«. Unter anderem deshalb, »weil die Sprache der Musik eine Sprache ist, die von der natürlichen Sprache abgeleitet ist . . .« Aus diesem Grund, aber auch, weil sie »aufgrund ihres genau bestimmten Anwendungsbereichs ärmer ist, kann sie sein und ist sie in gewisser Hinsicht *viel präziser* als die natürlichen Sprachen« (S. 281). »Außer Frage steht . . ., daß der Komponist etwas *übermitteln* möchte.« Somit ist Musik »ähnlich wie die natürlichen Sprachen . . . ein spezifisches Mittel der menschlichen Kommunikation; die Musik muß daher, zumindest in einer bestimmten Hinsicht, als Bestandteil des Kommunikationsprozesses und im Rahmen der Kommunikationssituation gesehen werden« (S. 282). »Die natürliche Sprache übermittelt dank der Besonderheit des sprachlichen Zeichens . . . *Bedeutungen* und dient damit der Übermittlung von Kenntnissen über die Welt; die Sprache der Musik übermittelt dagegen dank der Spezifik ihrer Zeichen *Gefühlserlebnisse*, zu denen wir auch das Erlebnis des Schönen rechnen. Die natürliche Sprache erfüllt« – so Schaff – »unter anderem auch eine emotionale Funktion, die Sprache der Musik erfüllt diese *ausschließlich*« (S. 284). Letztere kann »wegen der Besonderheit ihrer Zeichen keine Bedeutungen übertragen . . . Die Zeichen der Musik können dagegen *Träger von Gefühlen* sein, also liegt die besondere kommunikative Funktion der Musik im emotionalen Bereich. Die Musik *drückt Gefühle aus* . . .« (S. 284 f.).

Hier nun ist zu fragen, was unter Gefühlen im Gegensatz zu *Bedeutungen* zu verstehen ist, wodurch sich Gefühle und Bedeutungen voneinander unterscheiden. Bedeutungen sind in Schaffs Interpretationen

auf den verbalen Bereich beschränkt: Einmal geht es dabei um »eine Beziehung zwischen Zeichen, eine Relation zwischen dem Definendum und Definiens . . .« (S. 227), also um die lexikalische Bedeutung. Zum anderen aber geht es um die Beziehung »zwischen dem Zeichen und dem Gegenstand oder zwischen dem Zeichen und dem Gedanken über den Gegenstand« (ebd.), schließlich auch um »Bedeutung als Beziehung zwischen den sich verständigenden Menschen« (S. 243).

Gefühle aber werden bei Schaff wie bei den anderen Autoren im allgemeinen mit Emotionen gleichgesetzt. Interessant ist dabei, daß die Benennungen (wie »Emotion«, »Gefühl«, »Gemütsbewegung«, »Affekt« usw.), die alle mehr oder minder synonym verwendet und auf Erscheinungen angewandt werden, welche bestimmte gemeinsame Merkmale besitzen<sup>13</sup>, mehr oder minder deutlich auf den Tastsinn bzw. auf räumliche Aspekte der Erfahrung hinweisen. Reykowski konstatiert andererseits die umgangssprachliche Unterscheidung zwischen der »Stimme des Herzens« und der »Stimme der Vernunft«, die häufig im Zwiespalt liegen. Auch »den ›starken‹ Menschen, der durch die eigenen Emotionen ›überwältigt‹ wird, findet man sehr häufig in der Literatur, im Film oder auch in alten Überlieferungen und Legenden« (S. 13). Ähnliches wird gerade auch von der »Allmacht« der Musik behauptet.

Es ist seit langem bekannt, daß die Großhirnrinde im menschlichen Gehirn in zwei Hemisphären geteilt ist, und schon der Neurologe J. H. Jackson beschrieb 1864 die linke Hemisphäre als den Platz des »Ausdrucksvermögens«<sup>14</sup>. Vor allem die psychiatrische Forschung brachte nun allerdings neue Aspekte in die Überlegungen ein: Man stellte immer wieder fest, daß Schädigungen der linken Gehirnhälfte mit Störungen des Sprechvermögens verbunden waren, während Schädigungen der rechten Hälfte mit Störungen des Ortssinnes bzw. musikalischer Fähigkeiten einherzugehen pflegen, wobei Physiognomien nicht wiedererkannt werden, während die Sprache unbeeinträchtigt bleibt (ebd.). Nun wurden die Funktionen des Gehirns u. a. von Sperry<sup>15</sup> und seinen Mitarbeitern Bogen<sup>16</sup> und Gazzinga<sup>17</sup> analysiert, u. a. indem sie die Verbindung zwischen den beiden Hemisphären der Großhirnrinde bei Versuchstieren durchtrennten. Die Anwendung dieses Verfahrens bei Epileptikern führte darüber hinaus zur Verhinderung weiterer Anfälle und erlaubte es andererseits, mit derartigen Patienten Versuche zu unternehmen. Ohne darauf näher einzugehen, lassen die mannigfaltigen Untersuchungen den Schluß zu, daß beide Gehirnhälften zwar normalerweise zusammenwirken, aber auch unabhängig voneinander Aufgaben zu lösen vermögen. Aber erst die komplementäre Arbeitsweise ermöglicht umfassende Leistungen. Anschei-

nend vermag die rechte Hemisphäre verschiedene Arten von Informationen schneller zu verknüpfen, so daß man bei ihr in erster Näherung von einer »ganzheitlichen« Reizverarbeitung wird sprechen können. Es liegt nahe, ihr die räumliche Orientierung vor allem zuzuschreiben, während die linke Gehirnhälfte die verbale, »rationale Instanz im Gehirn« darstellt<sup>18</sup>, die analytisch arbeitet.

Es läßt sich kaum von der Hand weisen, daß sich Begriffspaare wie »analytisch – synthetisch«, »Konstanz – Folge«, aber auch in gewisser Hinsicht »Ratio – Emotio« näherungsweise mit dem überwiegenden oder bestimmenden Funktionieren einer der beiden Gehirnhemisphären in Verbindung bringen lassen.

Wenn dem aber so ist, daß beide Hemisphären der Großhirnrinde die eingehenden Informationen verschiedenartig, jedoch komplementär verarbeiten, wenn die rechte Seite dabei zugleich überwiegend musikalischem, die linke aber sprachlichem Vermögen Rechnung trägt, dann entspricht diese Annahme andererseits der Tatsache, daß man heute schon gezwungen ist, den für Emotion »zuständigen« Mechanismen nicht nur subkortikale, sondern auch kortikale zuzurechnen<sup>19</sup>. Nach dem Gesagten werden es vor allem die der rechten Hemisphäre sein.

Dann erweist sich aber die Einteilung in »Ratio« und »Emotio«, wie sie umgangssprachlich gängig ist, als nicht mehr adäquat, denn die digitalisierende und verbalisierende Leistung der linken Gehirnhälfte würde man heute ernsthaft kaum noch über die der rechten setzen. Selbst die Intelligenztests tragen zunehmend dieser Tatsache Rechnung und vermeiden eine Übergewichtung der verbalen Intelligenz.

So erschließt sich das Verhältnis von sprachlichem und musikalischem Vermögen als gleichrangig und komplementär. Das »Laterale Denken«, das auf die Variation von »Anordnungen« abzielt, also vornehmlich wohl die rechte Hemisphäre betrifft, zu dem wohl auch wesentliche Aspekte musikalischen Denkens zu zählen sind – erweist sich dabei als eine entsprechend komplementäre, »wenn auch ganz andere Art, den Verstand zu gebrauchen«<sup>20</sup>. Aus diesem engen Zusammenhang von verbaler und musikalischer »Sprache« ergibt sich die – allerdings behutsame, problematisierte und modifizierte – Übertragung und Anwendung von Erkenntnissen der Linguistik und der Sozialisationsforschung im verbalen Bereich auf die musikalische Kommunikation und Sozialisation, speziell im Hinblick auf die Problematik des Hörens und Verstehens. Dies wird vor allem in 2.3., 2.6. und 2.9. deutlich. Außerdem lassen sich aus den Ergebnissen dieses Abschnittes Folgerungen für die Vermittlung des Hörens und Verstehens, d. h. für das Hören- und Verstehenlernen ableiten, das ohne Verbalisierung nonverbaler musikalischer Phänomene nicht möglich ist (vgl. 4.).

## 2.2. Hermeneutischer Aspekt

Die erkenntnistheoretische Frage nach den Voraussetzungen, Bedingungen und Vorgängen musikalischen Verstehens als kommunikativen Dialogs zwischen Objekt und Subjekt  
(Rauhe)

Neben dem kommunikationstheoretischen Ansatz, der 1.1., 1.2. und 2.1. zugrunde lag und sich als »roter Faden« auch durch die folgenden Abschnitte und Kapitel hindurchziehen wird, gewinnt der hermeneutische Aspekt für unser Erklärungsmodell des Hörens und Verstehens besondere Bedeutung; denn die Hermeneutik, die den Begriff des Verstehens in den Mittelpunkt ihrer Untersuchungen stellt, dringt als Erkenntniswissenschaft ins Zentrum unserer Problematik vor. Die Hermeneutik vermag in Verbindung mit der Kommunikationstheorie die verschiedenen einzelwissenschaftlichen Aspekte von 2.3. bis 2.9. als integrierendes Bindeglied zusammenzuführen. Diese zentrale Bedeutung wird ihr im Bereich der Musikpädagogik allerdings erst zugestanden, seit Karl Heinrich Ehrenforth der Hermeneutik ihr weit verbreitetes »Oidium der bildassoziativen, subjektiv-willkürlichen Werkbetrachtung«<sup>1</sup> genommen und sie als Grundlage einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik in die musikpädagogische Diskussion wieder eingeführt hat. Er zeigt, daß eine »von historischen Verengungen« befreite Hermeneutik auch für die gegenwärtige erfahrungswissenschaftlich orientierte Erziehungswissenschaft große Aktualität besitzen kann, wenn es gelingt, empirische Methoden und Aspekte in den hermeneutischen Zirkel einzubauen und dadurch Hermeneutik und Erfahrungswissenschaft nicht mehr als Gegensätze, sondern als aufeinander angewiesene Partner zu begreifen<sup>2</sup>. Hierzu ist allerdings erforderlich, den seit H. Kretzschmar verengten, in der Musikpädagogik noch heute gebräuchlichen Hermeneutikbegriff fallen zu lassen und ihn durch einen neuen Verstehensansatz zu ersetzen, wie er in der heutigen Philosophie, Theologie, Literaturwissenschaft und Soziologie zu finden ist. Dies kann geschehen, indem man sich auf die ursprüngliche etymologische Bedeutung des Wortes Hermeneutik besinnt, das von griechisch »hermeneuein« abgeleitet ist und drei Bedeutungsrichtungen umfaßt:

- (a) aussagen, ausdrücken: »daß ein Sachverhalt durch Worte »interpretiert« wird«,
- (b) auslegen, erklären: »daß Gesprochenes durch Deutung »interpretiert« wird«, und
- (c) übersetzen, dolmetschen: »daß Fremdsprachliches durch Übersetzung »interpretiert« wird«<sup>3</sup>.

Dem neuen Verständnis gemäß erschöpft sich Hermeneutik nicht mehr im Entwurf einer Methodik des rechten Textverständnisses, sondern stellt als Erkenntniswissenschaft die grundsätzliche Frage nach den *Bedingungen* und der *Struktur des Verstehens* schlechthin. Insofern gewinnt der hermeneutische Aspekt neben dem kommunikationstheoretischen zentrale und übergreifende Bedeutung für unser Thema.

Der für den Zusammenhang des Problems Hören und Verstehen wichtigste Aspekt dieses neuen hermeneutischen Ansatzes liegt in der Behauptung, daß man den Problemen nicht gerecht wird, wenn man den Verstehensvorgang nur als Verstehen eines *Objekts* sieht, ohne das verstehende *Subjekt* mit seinem spezifischen »Verstehenshorizont« (Gadamer) zu berücksichtigen, denn die Verstehensstruktur entspricht der eines Dialogs zwischen Objekt und Subjekt. Beide stehen in einem »individuierten Lebenszusammenhang«: Das Objekt ist bestimmt von den historischen Bedingungen und dem konkreten Anlaß seiner Entstehung, der Intention des Komponisten und der Geschichte seiner unterschiedlichen Wirkung über die Zeiten hinweg bis heute. Das Subjekt ist geprägt von einem »individuierten Vor-Verständnis von Welt, Kunst, Leben und Geschichte«, wenn dies auch nicht frei ist von »außengeleiteten« Faktoren, gesellschaftlichen und ökologischen Bedingungen, gängigen Denkklišees usw. »Verstehen bedeutet, daß Subjekt und Objekt mit unterschiedlichen Horizonten in einen Dialog treten«<sup>4</sup>, daß ein Bezug entsteht zwischen Subjektstruktur (d. h. Einstellungs-, Erfahrungs-, Wahrnehmungs- und Verhaltensstruktur) und Objektstruktur (musikalischer Struktur mit ihren interdisziplinären Implikationen). Diese Erkenntnis korrespondiert mit den im folgenden informationsästhetischen Abschnitt dargelegten Ergebnissen über die Relation zwischen Objekt- und Subjektstruktur, die dort – begrenzt auf den rezeptionspsychologischen Aspekt – grafisch veranschaulicht ist. Insofern schlägt die hermeneutische Hervorhebung des Objekt-Subjekt-Bezuges im Verstehensprozeß die Brücke zu der in 2.3. durchgeführten informationsästhetischen, empirisch-statistischen Analyse der Objektstruktur, die in Beziehung gesetzt wird zu entsprechenden rezeptionspsychologischen Befunden der Subjektstruktur. Selbst wenn man davon absieht, daß auch empirische Ergebnisse einer Interpretation, einer »Auslegung« bedürfen, um einen Beitrag zum Verstehensproblem leisten zu können, besteht also kein unüberbrückbarer Gegensatz zwischen Empirie und Hermeneutik, sondern im Grunde benötigen beide einander und können sich wechselseitig befruchten<sup>5</sup>. Die Erkenntnis scheint sich durchzusetzen, daß die unbestritten notwendige empirisch-analytische Befragung der Wirklichkeit von Indivi-

dum und Gesellschaft auf die hermeneutische Perspektive nicht verzichten kann und darf<sup>6</sup> und daß die empirisch-analytischen und hermeneutischen Methodenansätze aufeinander angewiesen sind, »nicht zuletzt darum, weil sie den Splitter im Auge des Partners besser sehen als den Balken im eigenen«<sup>7</sup>. Allerdings fehlt es noch weitgehend an wissenschaftstheoretisch abgesicherten, methodologisch fundierten Kooperationsmodellen zwischen Empirie und Hermeneutik. Mit der Entwicklung unseres integrativen kommunikationstheoretisch-hermeneutischen Erklärungsmodells versuchen wir, einen Schritt auf diesem Wege zu gehen. Dabei knüpfen wir u. a. an die hermeneutischen Grundlagen einer »musikalischen Auslegungslehre« Ehrenforths an<sup>8</sup>:

(1) Danach wird Hermeneutik als philosophisch-erkenntnistheoretische Bemühung um Voraussetzung, Bedingung und Struktur des Verstehens überhaupt aufgefaßt, die als solche zugleich die Basis für eine allgemeine Verstehens- und Auslegungslehre der Musik bildet. Während Ehrenforth einen philosophisch-geisteswissenschaftlichen Ansatz der Erkenntnistheorie vertritt, bemüht sich unser Erklärungsmodell um eine Synthese verschiedener erkenntnistheoretischer Ansätze, wie oben in 1.3. dargelegt wurde. Vor allem wird eine Zusammenführung des philosophisch-geisteswissenschaftlichen und kommunikationstheoretisch-informationsästhetischen Ansatzes versucht, u. a. durch integrative Heranziehung psychoanalytischer, sozial- und verhaltenswissenschaftlicher wie rezeptionspsychologischer Erkenntnisse.

(2) Nach hermeneutischem Verständnis ist die Begegnung zwischen Musik und Hörer nicht nur »am Maßstab fortschreitender Erkenntnis von Gesetzmäßigkeit« (Gadamer) zu messen, sondern wesentlich als erfahrendes Verstehen aufzufassen. Dementsprechend stellt sich Erfahrung nicht als das Ergebnis einer linear fortschreitenden Erkenntnis eines objektiven Sachverhalts dar, sondern als das sich am »Objekt« fortwährend korrigierende Hineinwachsen des gesprächsbereiten, im »Andern das Eigene«, »im Eigenen das Andere« (Gadamer) suchenden Hörers. Diese hermeneutische Auffassung des Objekt-Subjekt-Bezuges entspricht weitgehend dem kommunikativen Dialog zwischen Musik und Hörer, auf den im folgenden näher eingegangen wird.

(3) Die Begegnung zwischen Hörer und Musik ist bestimmt von der Geschichtlichkeit beider. »Sich wandelnde geschichtliche Horizonte – durchaus unterschiedlicher Dimensionen – verändern sowohl die Voraussetzungen des Hörers als auch die des Musikwerks. Der Hörer bringt in den Verstehensakt den Horizont seiner eigenen Lebens- und Welterfahrung als »Vorverständnis« ein, das Musikwerk seinerseits steht im geschichtlichen Horizont zunächst seiner Entstehungszeit, später seiner Wirkungsgeschichte«<sup>9</sup>.

Diese hermeneutischen Grundlagen erweitern die in 2.1. und 2.3. dargelegten Aspekte vor allem um die historische Dimension der Wirkungsgeschichte, die für das Hören und Verstehen von großer Bedeutung ist. Die von Ehrenforth untersuchte »Seinsweise des Musikwerks« läßt sich trotz der zunächst widersprüchlich erscheinenden Terminologie des Werkbegriffs in unser informationsästhetisches Konzept insofern einordnen, als auch die kommunikationstheoretische Analyse aus methodischen Gründen von der zumindest fiktiven Existenz einer invarianten Objektstruktur ausgeht, die z. B. ihren Niederschlag in der Notation findet. Diese Objektstruktur wird aber im Kommunikationsvorgang je nach Vermittlungsbedingungen verändert: »Die Seinsweise des Musikwerks erschöpft sich weder in der (objektiven) schriftlichen Fixierung noch in der (subjektiv beeinflussten) klingenden Reproduktion noch im Hörakt, sondern gerade im Zusammenspiel der Faktoren.«<sup>10</sup> Die »Wirklichkeit« des Musikwerks erfüllt sich in diesem Zusammenspiel im Sinne von »Ein-wirken« des Werkes und »Sich-Auswirken« beim Hörer. Es gehört zu den Erkenntnissen der neueren Ästhetik, »daß Schönheit nicht wie optische Beschaffenheiten einem Dinge anhaftet, unabhängig von Sehweise und Perzeptionskraft des Subjekts, . . . daß es kein Schönsein an sich gibt, sondern nur eines »für jemand«« (Nicolai Hartmann)<sup>11</sup>.

Dieses Zusammenspiel der »Partner« geschieht nicht statisch additiv, sondern immer in lebendig korrespondierender Wechselseitigkeit; in einem dynamischen Dialog, in Form einer »dialogischen Kommunikation« zwischen Verstehensobjekt und Verstehenssubjekt, wie es Erika Hennigs in Anlehnung an Bernhard Baduras Konzept einer »kommunikative Kompetenz« anstrebenden interaktiven Dialoghermeneutik nennt<sup>12</sup>. Dieses Konzept schlägt die Brücke von unserem ursprünglich kommunikationstheoretischen Ansatz zu Ehrenforths musikalischer Auslegungslehre. Der hermeneutische Zirkel ist das für Ehrenforths Konzept angemessene Modell. Seine richtige Handhabung gewährleistet, daß »Subjekt« und »Objekt« gleichermaßen ins »Spiel«, ins »Gespräch« kommen. In diesem Gespräch müssen »An-sprache und Anspruch des Werkes und des Hörers zur Geltung kommen. Nur so kann die Wirklichkeit des Musikwerks erfahren werden«<sup>13</sup>. Dieser kommunikative Dialog zwischen Objekt und Subjekt und diese Spannung von invarianter schriftlicher Fixierung (notierter Struktur), variabler klingender Reproduktion (klingender Struktur) und konkretem Hörbefund (gehörter Struktur) finden ihren Niederschlag u. a. in den verschiedenen Kommunikationsstadien (vgl. 2.5.) Sie sind Teil unseres handlungsorientierten didaktischen Kommunikationsmodells, das in 4. entwickelt wird.

Ehrenforth leitet aus den oben dargelegten hermeneutischen Grundlagen seine Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik ab: Die didaktische Interpretation der Musik steht »zwischen Sachanspruch und Identifikation« und hat »die keineswegs leichte Aufgabe, Initiator und Helfer eines Gesprächs zwischen Hörer und Musik zu sein«. Im Hinblick auf die *Musik* soll sie deren Anspruch in zweifacher Hinsicht zur Geltung bringen:

(1) »Sie erhellt die das Werk bestimmenden Strukturen (Thematik, Form, Parameter etc.) durch Analyse«, wobei eine musikalische Strukturanalyse »nicht die Rationalität einer mathematischen Explikation beanspruchen« kann, denn das »Musikwerk ist nicht kausal erklärbar, sondern – dem lebendigen Organismus ähnlich – nur deutend zu »erfahren«. Seine Beziehungen sind nicht logisch deduzierbar«<sup>14</sup>. Diese Position deckt sich mit unserer Auffassung, daß »exaktwissenschaftliche« statistische Analysen von Musik allein ebensowenig einen wesentlichen Beitrag zum Hör- und Verstehensproblem leisten können wie rein rationale deskriptive Strukturanalysen. Dies zeigt sich u. a. an den von uns kritisierten Untersuchungen von W. Fucks (siehe Abschnitt 2.3.) und an unseren Ausführungen zur Strukturanalyse im Abschnitt 2.5.

(2) Die didaktische Interpretation »versucht eine Deutung des Deutbaren unter besonderer Berücksichtigung von »Einschlag« und »Spiegelung« im Sinne Mersmanns«. Unter »Einschlag« versteht Mersmann »außermusikalische« Komponenten des Musikwerks wie z. B. Text, Programm, Erläuterungen und Hinweise des Komponisten usw.; mit »Spiegelung« bezeichnet er den oft schwer erfaßbaren Niederschlag von Umwelt, Entstehungszeit und Weltbild im Stil der Musik<sup>15</sup>. Ehrenforth's »Deutung« geht über Mersmanns Ansatz insofern hinaus, als er die »persönliche Erfahrung des Interpreten mit der Musik, die er zu interpretieren hat«, mit in sein didaktisches Interpretationskonzept einbezieht. Seine hermeneutische Analyse gründet sich auf die Erkenntnis, »daß die subjektive Komponente nicht nur nicht verwerflich, sondern geradezu legitim ist, wenn es um die verstehende Erfahrung der Musik geht«. Über »Einschlag« und »Spiegelung« hinaus ist für Ehrenforth also der Faktor des »persönlichen Erfahrungsraumes« für die Deutung der Musik wichtig, die Frage, »wann, wo, in welcher Situation und unter welchen Bedingungen die Begegnung mit dem Werk erfolgt ist«<sup>16</sup>.

Diese im sozialwissenschaftlichen und rezeptionspsychologischen Aspekt unseres Kommunikationsmodells enthaltene Frage stellt sich nicht nur für den Interpreten, sondern ebenso für den *Hörer*<sup>17</sup>: Im Hinblick auf ihn hat die didaktische Interpretation nach Ehrenforth

»vor allem die Aufgabe, den Raum für die persönliche Erfahrung und Aneignung, für das Ins-Spiel-Kommen, das Engagement des Mitspielers »Hörer« offenzuhalten, damit der Ort seines Interesses, d. h. seines »Dazwischen-Seins« nicht verlorengeht im übermächtigen Anspruch des Werkes«<sup>18</sup>. Die hierfür erforderliche Berücksichtigung des persönlichen Erfahrungsraumes des Hörers ist insofern schwierig, als er geprägt ist von »Hörerfahrungen und -erwartungen, Rezeptionsvermögen und Wertvorstellungen, Lebens- und Weltanschauungen, Alter und psychischen Dispositionen, Vorurteilen im negativen Sinn«<sup>19</sup>. Es sind dies all jene Präferenzen, die im Rahmen unseres Modells mit Hilfe sozial- und verhaltenswissenschaftlicher, sozialisationstheoretischer, psychoanalytischer und rezeptionspsychologischer Fragestellungen, Methoden und Kategorien zumindest hypothetisch erfaßt werden. Wenn auch zu ihrer exakten Bestimmung noch weitgehend die empirischen Daten fehlen, so kann der Hörer (Schüler) nach Ehrenforth's Meinung dennoch schon fruchtbar in den didaktischen Interpretationsvorgang einbezogen werden, sofern der Lehrer zumindest folgende Punkte bedenkt<sup>20</sup>:

● »Er muß über Grundkenntnisse von psychologischen und soziologischen Erwartungs- und Rezeptionskategorien bei der mit einem Musikwerk konfrontierten Gruppe (Schüler, Erwachsene, Arbeiter, Intellektuelle, Liebhaber, Fachmusiker etc.) verfügen.«

● »Er muß einen Interpretationsstil vermeiden, der den rational faßbaren Faktoren in der Werkanalyse ein zu starkes Gewicht verleiht und so u. U. Frustrationen erzeugt.«

Diese Auffassung entspricht den in 2.1. dargelegten Erkenntnissen über die entscheidende Bedeutung der Gefühlskomponente für die musikalische Kommunikation und über den neurologisch nachweisbaren engen Zusammenhang zwischen rationalen und emotionalen Wahrnehmungsfunktionen. Heinz Meyer bestätigt diese Erkenntnisse von pädagogischer Warte aus. Er sieht den weit verbreiteten Irrtum der Musikerziehung darin, »daß sie rationales Begreifen als die einzig mögliche Art des Musikverständnisses, ja als deren Voraussetzung betrachtet«, und hält das genaue Gegenteil für richtig<sup>21</sup>.

Seine Feststellung korrespondiert in gewisser Weise mit Rogers' Konzept des »empathischen Verstehens«, nach dem das affektive Element verstärkt in den Verstehensprozeß einbezogen wird (vgl. 1.3. und 4.3. sowie die Kategorien des empathischen Hörens und Verstehens in 2.8. und 3.).

● Der Interpret »sollte persönliche Meinungen, positive Vorurteile und Assoziationsbereiche artikulieren und diskutieren lassen.«

● »Er sollte auch behutsam das eigene Verständnis des Werkes, die

persönliche Erfahrung mit ihm andeuten, um dem Hörer Wege eines angemessenen Zugangs zum Musikwerk aufzuzeigen, ohne jedoch dessen eigene zu bevormunden oder gar zu blockieren.«

Hieraus folgert Ehrenforth mit Recht, »daß die didaktische Interpretation den Eindruck vermeiden muß, den einzig richtigen Weg zum Werk weisen zu können... Es gibt nicht *den* einzig richtigen Weg. Andere Zugänge zu suchen und offenzuhalten, gehört zur Aufgabe der didaktischen Interpretation, weil die Offenheit des hermeneutischen Zirkels dies notwendig macht. Um der ›Sache‹ und um des Menschen willen ist daher das ›kreisende‹ Verstehen im Modell des Zirkels dem linear fortschreitenden Erklären auch methodisch vorzuziehen. Entscheidend ist, daß das Verstehenssubjekt, der Hörer, im ›Spiel‹ bleibt.« Dies ist nur möglich durch »die Offenheit des Gesprächs als wichtigste Voraussetzung des erfahrenden Verstehens«<sup>22</sup>.

Diese Position entspricht in ihrer Offenheit und ihrer Subjektbezogenheit unserem handlungsorientierten didaktischen Ansatz, der in 4. entwickelt wird. Auch Ehrenforths Kritik an einem erkenntnistheoretischen Objektivismus deckt sich weitgehend mit unserem kommunikativen Verstehensansatz, wenngleich sie mehr historisch als – wie in unserem Modell – systematisch begründet ist. Ehrenforths Kritik setzt bei der Erkenntnis an, daß »Hörer und Werk... in geschichtliche Horizonte eingefügt (sind), die sich beide (!) fortwährend und oft unmerklich wandeln«, denn das Werk ist »sowohl dem geschichtlichen Horizont seiner Entstehungszeit als auch den sich wandelnden Horizonten seiner Wirkung und seiner Auslegung verhaftet, ohne indes die Identität mit sich selbst zu verlieren. Der Hörer wiederum ist eingebunden in den geistigen Horizont seiner Zeit und die sich wandelnden Horizonte seiner Lebenserfahrungen und -ansichten«. Hieraus folgert Ehrenforth, daß es das »ewige Meisterwerk« als gleichsam »geschichtslos-unversehrtes Phänomen nicht gibt« und daß die »Wiederholung der Geschichte, also auch die ihrer geistigen Objektivationen, illusorisch ist«. Auch eine historisch getreue Aufführungspraxis vermag nicht »den geistigen Horizont und die ›Ohren‹ einer vergangenen Zeit zu rekonstruieren, denn niemand kann »objektiv« hören. »Die Fragwürdigkeit eines erkenntnistheoretischen Objektivismus wird angesichts der Realisierung und Rezeption historischer Musik besonders evident«<sup>23</sup>. Diese Position berührt sich wieder deutlich mit unserer primär »operationalistischen« Auffassung von Musik als veränderlichem Kommunikationsphänomen, als sich ereignendem Handlungsablauf (vgl. 1.1.). Ehrenforth erhärtet seine Position durch den Hinweis auf A. Weberns Bearbeitung des Ricercare aus J. S. Bachs »Musikalischem Opfer«, die – entgegen den Intentionen traditioneller Aufführungs-

praxis alter Musik – den ernsthaften Versuch unternimmt, diese Musik, wie er selbst sagt, »endlich zugänglich zu machen«. »Meine Instrumentation versucht... den motivischen Zusammenhang bloß zu legen... ich versuchte darzustellen... wie ich sie empfinde, das war der letzte Grund meines gewagten Unternehmens!«<sup>24</sup> Hier wird deutlich, was Gadamer mit dem »wirkungsgeschichtlichen Vorgang« meinte. Dieser besteht darin, daß ein Werk in wechselnden geschichtlichen Horizonten immer anders und neu zu wirken vermag, ohne seine Identität zu verlieren. Insofern ist Weberns Bearbeitung »weder die Transposition eines der Vergangenheit enthobenen noch die Verfälschung eines an sie gebundenen, sondern die Ausprägung eines sich geschichtlich entwickelnden Gehalts«<sup>25</sup>.

Ehrenforths hermeneutische Analyse zeigt, daß diese Probleme einer didaktischen Interpretation von Musik nur durch interdisziplinäre Untersuchungen gelöst werden können, wie dies ansatzweise in unserem Buch geschieht. Vor allem kommt es auf eine enge Kooperation von Musikwissenschaft, Psychologie, Soziologie und Anthropologie an, die u. a. durch die interdisziplinären Bindeglieder der Kommunikationstheorie und Hermeneutik erreicht werden kann. Dies ist um so notwendiger, als »der ästhetische Gegenstand selbst nicht an sich, sondern nur ›für uns‹ ein solcher ist«, wie es Nicolai Hartmann in seiner Ästhetik formuliert<sup>26</sup>. Er weist auf die Doppelfunktion der Ästhetik hin, deren Aufgabe darin liegt,

- »1. die Analyse von Struktur und Seinsweise des ästhetischen Gegenstands und
2. die des betrachtenden, anschauenden und genießenden Aktes... vorzunehmen. Nur in der Kooperation beider kann man hoffen, den toten Punkt zu überwinden, auf den uns die Einseitigkeiten der Vergangenheit hinausmanövriert haben«<sup>27</sup>.

### 2.3. Informationsästhetischer und statistischer Aspekt

Statistisch erfaßbare Gestaltelemente des Objekts und ihr Bezug zu entsprechenden empirischen Befunden des Subjekts  
(Rauhe)

Im Gegensatz zur herkömmlichen Ästhetik philosophisch-spekulativer oder psychologisch-subjektivistischer Art bemüht sich die informationstheoretisch begründete Ästhetik, die Bense in Anlehnung an Galilei (Randbemerkungen zu Torquato Tasso) als »Feststellungsästhetik«

bezeichnet<sup>1</sup>, um eine »objektive« und »materiale« Erfassung ästhetischer Phänomene mit rationalen Mitteln und Methoden. Ihre Theoriebildung, die A. A. Moles »informationelle Theorie der ästhetischen Wahrnehmung«<sup>2</sup> nennt, ist dem empirischen »Korrektiv des Experiments« ausgesetzt und wird daher auch als »empirische Ästhetik« definiert<sup>3</sup>. Sie fußt auf der – von R. A. Fisher, C. E. Shannon und N. Wiener Ende der vierziger Jahre entwickelten und von A. J. Chintschin, J. Feinstein, E. M. McMillan, Zaregradski u. a. weiter ausgebauten – Informationstheorie<sup>4</sup>, die wie kaum eine andere Disziplin fast alle Wissenschaften nachhaltig beeinflusste und so zu einem interdisziplinären Bindeglied und Ordnungsprinzip in der Vielfaltigkeit und Fülle kaum noch überschaubarer Disziplinen und Wissenschaftszweige wurde. Die Informationstheorie wurde nicht nur für die Naturwissenschaften, sondern auch für die Sozial- und Geisteswissenschaften relevant, wie etwa der Wandel von der philologisch-historischen zur linguistischen Sprachwissenschaft deutlich zeigt. Die Bedeutung informationstheoretischer Begriffsbildungen und der von der Informationstheorie aufgedeckten formal-syntaktischen Zusammenhänge beruht vor allem darauf, daß es im Rahmen dieser Theorie gelungen ist, ein exaktes Maß für den Informationsgehalt einer Nachricht (»bit« von englisch binary digit = Binärstelle, Binärziffer, Binärentscheidung<sup>5</sup>) zu finden, wobei allerdings der Inhaltsaspekt nicht berücksichtigt wird. Dies ist insofern problematisch, als formal-syntaktische Phänomene besonders im ästhetischen Bereich weitgehend von semantischen abhängen (vgl. 1.2.). Ist man sich dieser Einschränkung bewußt, so läßt sich Kunst dennoch mit Hilfe informationstheoretischer Methoden untersuchen, indem man sie als Nachricht auffaßt, »die aus einem sozio-kulturellen Ganzen entnommen ist und mittels eines Kanals (System visueller, auditiver usw. Empfindungen) zwischen einem Individuum – oder einer kreativen Mikrogruppe –, dem Künstler als Sender, und einem Empfängerindividuum übertragen wird«<sup>6</sup>. Die Informationsästhetik, die Kunst mit solchen informationstheoretischen Methoden analysiert, »lehnt es zunächst ab, sich für den Inhalt (den Sinn, die ästhetische Emotion) zu interessieren«. Sie wendet also auch bei der Untersuchung ästhetischer Phänomene ein exaktes Maßsystem an und versucht, die physikalischen Kennzeichen und die statistischen Eigenschaften der Nachricht und der Erfahrung ihrer Wahrnehmung durch das Individuum herauszustellen und zu quantifizieren. Dieses Vorgehen beruht auf einer Formalisierung, wie sie sich entsprechend in der Physik und der Psychologie findet. Die Informationsästhetik »ignoriert zunächst jeglichen transzendentalen Wert des Kunstwerks«, führt ihn aber in »einem späteren Stadium der

Analyse« wieder ein. Insofern besteht kein unüberbrückbarer Widerspruch zwischen informationsästhetischer und hermeneutischer Betrachtungsweise. Vielmehr ergänzen sich beide Aspekte komplementär, wie in 2.0. und 2.2. bereits gesagt wurde. Nach der »informationellen Theorie der ästhetischen Wahrnehmung« von Moles ist »die »Schönheit« . . . an Eigenschaften gebunden, die Kreatoren und Empfängern inhärent, statistisch beweisbar und experimentell kontrollierbar sind«<sup>7</sup>. Ein solcher empirischer Nachweis gelingt dann, wenn Kunst als Nachricht im zuvor beschriebenen Sinne, d. h. als syntaktische *Folge elementarer Zeichen* verstanden wird. Die Nachricht enthält eine mathematisch meßbare Größe, die Information, und ist »abhängig von deren Länge, von den räumlichen und zeitlichen Dimensionen ihres Trägers oder ihres Übertragungskanal (Sprechdauer, Durchmesser einer Platte, Größe eines Bildes, Anzahl gedruckter Zeichen), vor allem aber von der Unwahrscheinlichkeit ihres Auftretens, das heißt der Kombination, die sie realisiert. Dies ist die *Neuigkeits- oder Originalitätsmenge*, die von der Umwelt des Kreators zur Umwelt des Empfängers transportiert wird; sie fügt sich dem System von Kenntnissen und Erfahrungen der sozialen Gruppe ein, der sie angehören, und prägt sich durch die Bildung ihrem Gedächtnis ein. Die Zeichen existieren vor der Kreation der Nachricht und dem Kommunikationsakt. Sie müssen also in ein Repertoire gefaßt und dort nach der Häufigkeit ihrer Verwendung klassifiziert werden; hieraus leitet man die *objektive Wahrscheinlichkeit ihres Auftretens* und folglich die Information ab, die sie tragen. Die Information hängt demnach von dem Repertoire ab, das Sender und Empfänger *gemeinsam* ist. Dieses Maß setzt voraus, daß die Nachricht durch einen externen Beobachter – den Ästhetiker – *objektiv* in eine Folge identifizierbarer und benennbarer Zeichen *zerlegt werden kann*<sup>8</sup>. Für die Musik sind dies Töne, Noten, Akkorde, Klänge, Harmonie- und Klangsymbole usw. Obwohl dieser informationsästhetische Ansatz durch die Beschränkung auf den formalsyntaktischen Aspekt sich für den musikalischen Bereich einerseits als sehr begrenzt erweist, wie sich u. a. an der Gleichsetzung von Originalität und Unwahrscheinlichkeit des Auftretens von Tönen, Klängen usw. deutlich zeigt, bietet er andererseits fruchtbare Ansätze zur Klärung objektorientierter Hör- und Verstehensprozesse, sofern man diese als Kommunikationsakte auffaßt (vgl. 1.2.). Der Kommunikationsakt zwischen Sender und Empfänger über einen physikalischen Kanal läßt sich nach Meyer-Eppler in einer Grafik<sup>9</sup> veranschaulichen (siehe Abbildung 2).

Das Grundsätzliche des Kommunikationsprozesses besteht darin, daß »einem Repertoire im Besitz des Senders erkennbare Zeichen entnom-

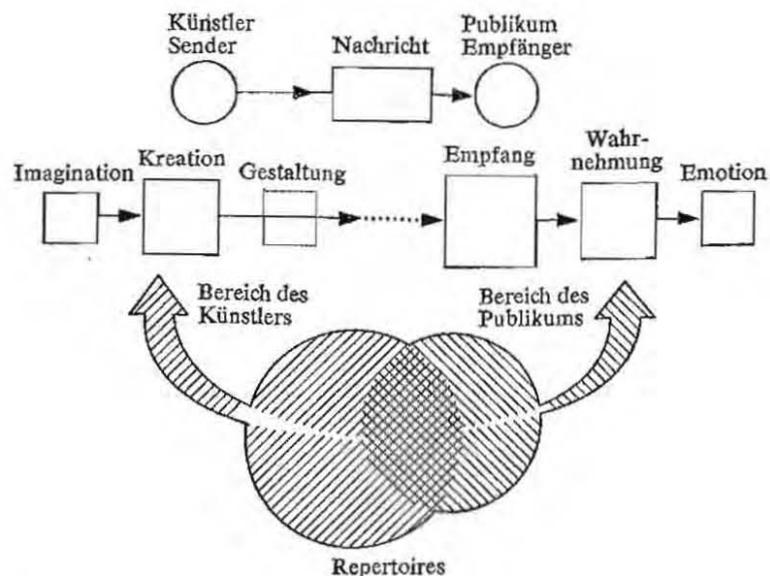


Abb. 2: Die Grundsituation des Kommunikationsaktes.

men, daß diese zusammengestellt und durch das, was man den Kommunikationskanal nennt, übertragen werden, damit der Empfänger dann jedes der empfangenen Zeichen mit denen identifiziert, die in seinem eigenen Repertoire vorrätig sind<sup>10</sup>. Eine Kommunikation findet im informationstheoretischen Sinne nur insoweit statt, als beide Repertoires einen gemeinsamen Teil, eine »Schnittmenge«, haben, die hier als Durchschnitt der beiden Kreise gekennzeichnet ist. »Doch in dem Maß, in dem dieser Prozeß in einem mit Gedächtnis und statistischem Auffassungsvermögen begabten System ... fortschreitet, verändert die Wahrnehmung von stets identischen Zeichen ganz langsam das Repertoire des Empfängers mit der Tendenz, es dem Repertoire des zugehörigen Senders ständig besser anzugleichen.« Hierin liegt der mit jedem Kommunikationsakt mehr oder weniger verbundene Lernprozeß. »Im künstlerischen Kommunikationsprozeß imaginiert der Kreation eine Form und eine Idee, die er im Moment des Aussendens kodiert. Der Empfänger seinerseits konstruiert aufgrund der Nachricht eine andere Idee oder Form. Die Qualität der Kommunikation bemißt sich nach der Identität der wahrgenommenen und der geschaffenen Form<sup>11</sup>, d. h. – bezogen auf die Musik – nach der

Übereinstimmung von konkret gehörter »Form« und geschaffener »Struktur« (Frisius) (vgl. 2.5.).

Die statistisch orientierte Informationsästhetik hat die Begriffe Sinn und Bedeutung, »die mit der Einzigartigkeit und Besonderheit des Kunstwerks zusammenhängen können«<sup>12</sup>, bewußt ausgeklammert und sich vor allem auf die materiellen syntaktischen Daten konzentriert: Materialität der Nachricht, Aufstellung der Repertoires, Erforschung der Wahrscheinlichkeit der Zeichen, Gesetze für ihre Gruppierung, die »Anordnungskodes« usw.

Eine Übertragung dieser informationsästhetischen Kategorien auf den musikalischen Bereich, wie sie von W. Fucks und J. Lauter vorgenommen wurde<sup>13</sup>, bringt allerdings zunächst eine Reihe schwieriger Probleme mit sich. Diese liegen vor allem in der Interdependenz und Vielschichtigkeit der musikalischen Elemente wie Tonhöhe, Tondauer, Harmonik, Form, Instrumentation, Klangfarbe. Eine informationsästhetische Untersuchung erfordert zwar zunächst die getrennte statistische Untersuchung dieser Elemente. Jedoch müssen die Teilergebnisse dieser ersten Untersuchungen dann in einem weiteren Analyseverfahren notwendigerweise miteinander in Beziehung gesetzt, d. h. in ein mehrschichtiges interdependentes Bezugsfeld integriert werden, wie dies vergleichsweise bereits bei strukturalen Untersuchungen im linguistischen Bereich und auf dem Gebiet der Populärmusik<sup>14</sup> zumindest ansatzweise geschehen ist (vgl. auch 2.1.). Eine informationsästhetische Analyse beginnt dementsprechend also zunächst damit, einzelne Elemente der verschiedenen Ebenen zu »konstatieren und zwischen ihnen – innerhalb der Ebenen und zwischen den Ebenen – formale Beziehungen wie Äquivalenz, Opposition, Transformation aufzusuchen. In einem weiteren Schritt werden diese Beziehungen systematisiert und das ... Werk in diesem Abstraktionsgefüge als Realisation bestimmter Kombinationsmöglichkeiten der Elemente rekonstruiert. Dieses System formaler Beziehungen wird Struktur genannt<sup>15</sup>.

Solche formalen Bezüge werden von W. Fucks in seinen »exaktwissenschaftlichen« Musikanalysen kaum berücksichtigt. Wenn er z. B. Tonhöhenstatistiken, etwa die Häufigkeit der einzelnen Tonstufen jeweils in der 1. Violinstimme vierer Werke, miteinander vergleicht, so bezieht er in seine Analyse weder die je nach Kontext unterschiedliche Funktion der 1. Violine in den einzelnen Kompositionen mit ein, noch untersucht er das Vorkommen der übrigen Elemente bzw. Parameter wie Rhythmus, Metrum und Takt, Instrumentation und Klangfarbe<sup>16</sup>. Dadurch bleiben die statistischen Ergebnisse notwendigerweise isoliert und besitzen kaum eine signifikante Aussagekraft für das Problem

Hören und Verstehen, die sie durchaus gewinnen könnten, wenn »formale Bezüge« zu anderen Elementenebenen hergestellt und wenn die strukturanalytisch und statistisch gewonnenen Ergebnisse zu wirkungsgeschichtlichen, sozialpsychologischen und gesellschaftlichen Phänomenen in Beziehung gesetzt würden.

Dies läßt sich nur verwirklichen, wenn die Untersuchungsobjekte auf ein bestimmtes Tonmaterial, z. B. auf die Dur-Moll-Tonalität, Modalität oder Zwölftönigkeit eingegrenzt werden. Erst durch eine solche Spezialisierung kann die empirisch-statistische Methode der Informationsästhetik dem musikalischen Bereich gemäß modifiziert werden und zu signifikanten Erkenntnissen über die diffizilen Vorgänge primär strukturell ausgerichteten, objektorientierten Hörens und Verstehens von Musik führen (vgl. die Kategorien des »strukturellen« Hörens und Verstehens in 2.8. und 3.). Dennoch bleiben bei der Anwendung solcher informationsstatistischen Verfahren jene nicht digitalisierbaren »analogen« Anteile zunächst unberücksichtigt, die ästhetische Objekte im Vergleich zu physikalischen kennzeichnen<sup>17</sup>. Geht man von einem kommunikativen Verstehensbegriff aus (vgl. 1.3.), so stellt – semiotisch gesehen – der von der Informationstheorie erfaßte formal-syntaktische Aspekt von Zeichen bzw. Zeichenklassen zweifellos eine der wesentlichen Ebenen dar, »auf welchen sich das ›Verstehen‹ der musikalischen Übermittlung realisieren kann«<sup>18</sup>. Damit verbunden ist ein semiotisches Konzept, das allen Zeichensystemen – natürlichen, künstlichen sowie ästhetischen – syntaktische Relationen zugrundelegt, was zugleich ihre sprachliche Verwendbarkeit ausmacht. Demzufolge läßt sich auch der Gegenstandsbereich »Musik« im allgemeinsten Sinn als eine »Sprache« betrachten, sofern man darunter ein System von Zeichen und Regeln versteht, das es erlaubt, »Information« zu übertragen<sup>19</sup>.

Wenngleich »die informationstheoretische Modellbildung des Verstehens die Musik in einem ziemlich reduzierten Bild zeigt«, wie Karbusicky<sup>20</sup> mit Recht einwendet, kann »strukturelles Verstehen« im informationstheoretischen Sinne dazu beitragen, meßbare ästhetische Phänomene einer rationalen Klärung zugänglich zu machen. Einwände gegen die Anwendung des informationstheoretischen Ansatzes sind jedoch mit Sicherheit dort vorzubringen, wo implizit die Annahme vertreten wird, daß syntaktische Untersuchungsebenen konstitutiv für alle weiteren Funktionen der Musik seien. Deshalb darf eine informationstheoretisch begründete Ästhetik keinesfalls zu dem Fehlschluß verleiten, »daß sich semantische Aspekte durch direkte Ableitungsbeziehungen aus den syntaktischen Relationen gewinnen lassen müssen« (Reinecke)<sup>21</sup>.

Als wichtigste Bedingung für die Anwendung informationstheoretischer Verfahren im musikalischen Bereich gilt nach H. Werbik der Nachweis, »daß die Abfolge musikalischer Elemente durch ein Wahrscheinlichkeitssystem adäquat beschrieben werden kann. Alle Relationen und Ordnungsprinzipien, die innerhalb einer musikalischen Folge bestehen, müssen durch Wahrscheinlichkeiten anzugeben sein«<sup>22</sup>.

Als geeignetes Objekt, an dem die Anwendung und Anwendbarkeit informationsästhetischer Verfahrensweisen exemplarisch erprobt und dargestellt werden können, sei der Bereich der *Populärmusik* herausgegriffen. Hierfür sprechen folgende Gründe:

(1) Die Populärmusik ist wesentlicher Bestandteil der heutigen musikalischen Umwelt und damit auch der akustischen Wirklichkeit, wodurch sie zu einem bedeutsamen Faktor musikalischer Sozialisation durch Massenkommunikation wird<sup>23</sup>; einerseits prägt die Populärmusik *musikalische* Normen, Verhaltensweisen, Einstellungen, Wertungen usw., d. h. sie trägt entscheidend zur musikalischen Sozialisation bei; andererseits vermittelt Populärmusik *allgemeine* Normen, Verhaltensweisen, Einstellungen, Wertungen usw., d. h. sie ist ein wichtiger Faktor allgemeiner Sozialisation (vgl. dazu 2.9.);

(2) die Stücke der Populärmusik sind überwiegend relativ kurz und überschaubar, d. h. die konstituierenden Elemente der Populärmusik lassen sich leichter herausisolieren, »analysieren«, statistisch erfassen und empirisch beschreiben als die anderer Musik<sup>24</sup>;

(3) Populärmusik ist bereits von bestimmten eingrenzenden Hörergruppen akzeptiert worden, d. h. sie zeigt eine »Rückmeldung«, eine »Beliebtheitsreaktion«, die sich u. a. in empirisch erfaßbaren Schallplattenverkaufsziffern, Hörerwünschen und Ergebnissen von Umfragen niederschlägt und als Symptom der Erfüllung und Bestätigung intersubjektiv vorhandener Einstellungen, Wahrnehmungs- und Verhaltensdispositionen interpretiert werden kann<sup>25</sup>;

(4) in der Populärmusik läßt sich eine Zuordnung von subjektiv empfundenen Eigenschaften zu statistisch ermittelten Strukturelementen vornehmen;

(5) die meisten Strukturelemente der Populärmusik weisen seit ca. 150 Jahren ein mehr oder weniger gleichbleibendes begrenztes Repertoire stets wiederkehrender Muster auf, deren Standardisierung geschickt verschleiert wird durch wechselnde, der jeweils aktuellen Mode und Zeitströmung angepaßte, bedürfnisorientierte Arrangements, Interpretationen, Aufnahme- und Wiedergabetechniken und Werbemanipulationen, die rezeptionspsychologisch und wirkungsgeschichtlich untersucht werden können;

(6) strukturelle Eigentümlichkeiten der Populärmusik lassen sich in Beziehung setzen zu spezifischen beobachtbaren Verhaltensweisen (rezeptiven Reaktionen) von Rezipienten<sup>26</sup>;

(7) Es läßt sich eine Entsprechung feststellen zwischen Kriterien der musikalischen Struktur (Objektstruktur) von Populärmusik einerseits und analogen Kriterien der musikalischen Einstellungs-, Wahrnehmungs- und Verhaltensstruktur ihrer Rezipienten (Subjektstruktur) andererseits (Strukturkorrespondenz zwischen Objekt und Subjekt) <sup>27</sup>;

(8) das Phänomen der Popularität von Musik läßt sich vor allem auf die weitgehende Übereinstimmung des *Repertoires* an musikalischen Zeichen (Tönen, Tonverbindungen, Klängen, Klangkombinationen usw.) zwischen einer populären Musik einerseits und ihren Liebhabern andererseits zurückführen (vgl. oben das grafische Schema von Meyer-Eppler mit der Repertoireübereinstimmung bzw. »Repertoireschnittmenge«);

(9) *Strukturkorrespondenz* und *Repertoireübereinstimmung* zwischen Sender (Musik) und Empfänger (Rezipient/Schüler) sind von größter Bedeutung für musikalische Kommunikation allgemein und das Problem Hören und Verstehen speziell, insbesondere im Hinblick auf die didaktische Anwendung im Musikunterricht;

(10) am Beispiel der Popularität von Musik zeigt sich besonders deutlich die interdisziplinäre Verflechtung von spezifisch musikalischen (immanenten) Struktureigentümlichkeiten, ihrer Vermittlung, ihrer Funktion und ihrer Verhalten auslösenden bzw. begünstigenden oder provozierenden Wirkung <sup>28</sup>; dieser interdisziplinär zu erfassende Zusammenhang spielt für einen curricular ausgerichteten, lernzielorientierten Musikunterricht als Ausgangsbasis immer dann eine entscheidende Rolle, wenn dieser im Dienste einer optimalen Lernmotivation an die jeweilige Erfahrungssituation, Bedürfnisstruktur, Interessenlage und Verhaltensdisposition der Schüler anknüpft. <sup>29</sup>

Vor dem Hintergrund dieser Gesichtspunkte konnte am Beispiel der Untersuchung textgebundener durtonaler Populärmusik, die einem historischen Ausschnitt von 150 Jahren (1810–1960) entstammt, aufgezeigt werden, welche methodologischen Probleme sich bei der Anwendung informationsstatistischer Verfahren auf die Analyse des Problems Hören und Verstehen ergeben.

Die Untersuchung, deren Materialauswahl und -abgrenzung, Verlauf und Ergebnisse an anderer Stelle ausführlich dargestellt sind <sup>30</sup>, ging von der Hypothese aus, daß Vorgänge des Hörens und Verstehens wesentlich bestimmt werden durch die Häufigkeit des Auftretens musikalischer Strukturelemente und Elementenkombinationen, die intuitiv schwer zu schätzen ist. Insofern erschien die statistische Methode angemessen.

Die Untersuchung beschränkte sich auf die beliebtesten Popularlieder (Küchenlieder, Bänkelsänge, Moritaten, Gassenhauer, Schlager, Chansons, Couplets, populäre Opernarien, Kunstlieder und nachträglich textierte und parodierte beliebte Themen der Instrumentalmusik usw.) von 1810 bis

1960 und wurde in folgenden Schritten vorgenommen <sup>31</sup>: (1) Da der Text insbesondere im Hinblick auf die Verstehensproblematik als wesentliches Element des Popularliedes angesehen werden muß, stand seine statistische Untersuchung am Anfang: Zunächst wurde die stoffliche *Thematik* ermittelt, wobei sich zeigte, daß hinsichtlich des Textinhalts jene Themen am häufigsten vorkommen, die den Bedürfnissen, Erwartungen, Sehnsüchten, Gefühlen, Einstellungen und Wahrnehmungsmustern (Rezeptionsstereotypen) einer breiten Hörschicht entsprechen und ganz allgemein den »Schein des Bekannten« erwecken. Anschließend wurde das sprachliche *Vokabular* statistisch untersucht. Hierbei ergab sich die ständige Wiederkehr einer begrenzten Anzahl vertrauter, überwiegend abstrakter und vager, vielfach emotional und ideologisch besetzter »assoziativer Schlüsselbegriffe«. Sie besitzen Bekanntheitsqualität und haben im Verlauf ihres ständigen Gebrauchs in bestimmten Kontexten vielfach die Funktion von Reizvokabeln gewonnen, die emotionale Assoziationen, nostalgische Erinnerungseffekte, ja unter bestimmten Bedingungen bei gewissen Hörergruppen sogar deutlich beobachtbare Gefühls- und Verhaltensreaktionen hervorrufen und gelegentlich fast die Bedeutung verhaltensauslösender Mechanismen gewinnen. <sup>32</sup> Hier zeigte sich also schon, daß informationsstatistisch ermittelte Ergebnisse unmittelbar korrespondieren mit sozialpsychologischen Phänomenen, ohne deren Heranziehung eine angemessene Interpretation der Ergebnisse im Hinblick auf das Problem Hören und Verstehen kaum möglich ist. Erst dadurch wird der im informationstheoretischen Modell Meyer-Epplers enthaltene Objekt-Subjekt-Bezug von Sender (Musik) und Empfänger (Reaktion) erfaßt.

(2) Die informationsstatistische Analyse musikalischer Strukturen des Popularliedes begann mit der Erfassung des *Tonmaterials* in bezug auf die Häufigkeit des Vorkommens der verschiedenen Tonstufen der Durskala. Dabei zeigten sich auffällige Unterschiede zwischen populärer und nicht-populärer Musik vor allem im Vorkommen der siebten Tonstufe, die im Popularlied häufiger auftritt als im nicht-populären Lied.

(3) Dieser Unterschied wurde noch größer, nachdem die *rhythmisch-metrische Ebene* im Hinblick auf die Betonungsqualität der siebten Stufe in die Untersuchung einbezogen wurde, indem nur Töne auf betontem Taktteil (Haupt- und Nebenbetonungen) gezählt wurden.

(4) In einem weiteren methodischen Schritt wurde die quantitative Erfassung der *Tondauer* einbezogen: Sie erfolgte relativ und absolut. Sie ergab, daß die Durchschnittsdauer der siebten Tonstufe in der Populärmusik höher liegt als in der nicht-populären Musik.

(Die rein quantitative Erfassung erwies sich als wenig relevant und wird hier nur um der methodischen Vollständigkeit willen erwähnt.)

(5) Als erheblich wichtiger erscheint hingegen die Einbeziehung des *melodischen Zusammenhangs* (diastematischen Kontextes), in den die statistisch ermittelten Tonstufen jeweils gestellt sind, d. h. die Untersuchung der Frage, welche Stufenfolgen und Tonschritte am häufigsten vorkommen.

Die statistische Erfassung dieser Übergangshäufigkeiten zeigte, daß im

Volkslied (wie es in Schulbüchern zu finden ist) die betonte siebte Tonstufe fast immer in den oberen Grundton aufgelöst wird, während hingegen beim Schlager die deutliche Tendenz erkennbar wird, die betonte siebte Stufe abwärts zu führen.

(6) Die Einbeziehung der *harmonischen Ebene* erwies sich als besonders notwendig, weil der Richtungswille der siebten Tonstufe stark vom harmonischen Zusammenhang geprägt wird. Die Untersuchung zeigte, daß sich verschiedene Arten von statistisch signifikanten Elementenkombinationen (als Integration verschiedener Ebenen von Strukturelementen) klassifizieren lassen:

- (a) Direkte oder indirekte Auflösung des Leittons zum oberen Grundton
- (b) Schritt- und sprungweise Abwärtsführung bei stabilisierender Harmonik (Tonika, Tonikaparallele, Dominantparallele)
- (c) Schritt-, seltener sprungweise Abwärtsführung bei subdominantischer Harmonisierung (Subdominante oder Subdominantparallele)
- (d) Schritt-, seltener sprungweise Abwärtsführung vorwiegend in die darunterliegende Terz der Tonika (indirekte Auflösung) bei dominantischer Harmonisierung (Dominant-, Dominantsept- oder Dominantseptnotenakkord).

(7) Das am statistisch signifikanten exemplarischen Fall der siebten Tonstufe in Dur aufgezeigte methodische Vorgehen müßte nun in weiteren Untersuchungen in entsprechend modifizierter Form auf andere Strukturelemente der Populärmusik angewandt werden, z. B. auf die sechste Tonstufe, auf Dreiklangsbrechungen, rhythmische Elemente, harmonische, formale, instrumentatorische, interpretatorische und aufnahmetechnische Eigenarten.

Die Ergebnisse dieser Teiluntersuchungen müßten dann wiederum miteinander in Beziehung gesetzt und in ein informationsästhetisches Erklärungsmodell der Vorgänge des Hörens und Verstehens integriert werden, das in ein interdisziplinäres Korrespondenzgeflecht sozialpsychologischer, sozialisationstheoretischer, gesellschaftswissenschaftlicher und weiterer Dimensionen einzugliedern wäre. Dies hier zu leisten, würde den Rahmen dieses Buches sprengen, das zunächst nur die Probleme aufzeigen und Wege zu ihrer Lösung anbieten kann. Aufgabe einer weiterführenden informationsästhetischen Analyse musikalischen Hörens und Verstehens wäre es endlich, das Verhältnis zwischen isolierenden und integrierenden Strukturkräften zu ermitteln und zu interpretieren.

Hierbei müßten u. a. folgende vier *Strukturprinzipien* beachtet werden, die vom Verfasser an anderer Stelle entwickelt wurden<sup>32</sup>:

- (a) das Prinzip des Sekundanges, nach dem die betonten Töne im Sekundabstand folgen;
- (b) das Prinzip der intervallischen Entwicklung, nach dem ein Melo-

dieverlauf kontinuierlich wachsende oder kleiner werdende Intervalle aufweist;

(c) das Prinzip der rhythmischen Entwicklung, das sich u. a. in der Modifikation oder Variation eines rhythmischen Motivs bei seiner Wiederholung zeigt;

(d) das Prinzip der variablen Glieder, nach dem eine Melodie aus verschieden langen Formteilen gebaut ist (meist wachsende oder kürzer werdende Teile).

Das Verhältnis von isolierenden und integrierenden Strukturkräften kann letztlich nur jeweils am einzelnen Musikstück ermittelt werden. Hier zeigt sich, daß die statistische Analyse (d. h. die Ermittlung der Häufigkeit isolierter Strukturelemente) und die »ganzheitliche« Strukturanalyse (vgl. 2.5.) letztlich nicht voneinander getrennt werden können; denn erst durch die Untersuchung des Gesamtzusammenhanges eines Stückes kann festgestellt werden, welche konkrete Bedeutung, welchen Stellenwert ein statistisch ermitteltes allgemein signifikantes Element für einen speziellen Kontext im Einzelfall (im »Proprium«) eines bestimmten Musikwerkes besitzt<sup>34</sup>.

Empirisch-statistisch ermittelte Ergebnisse bedürfen grundsätzlich einer Interpretation, die naturgemäß – je nach Vorerfahrung, Einstellung, Vorverständnis und Erkenntnisinteresse des Interpretanten (vgl. 1.3.) – subjektive und – je nach Hypothesenbildung und Theoriebezogenheit – spekulative Züge tragen muß. Dies gilt auch für die Interpretation der oben genannten Ergebnisse, die an anderer Stelle vorgenommen worden ist<sup>35</sup>.

Interessant für das Problem Hören und Verstehen dürfte insbesondere die Tatsache sein, daß die statistisch nachweisbare Sonderstellung der siebten Tonstufe in der Populärmusik hinsichtlich Häufigkeit und Funktion innerhalb bestimmter Kontexte als exemplarisches Modell, als »Kristallisationspunkt des Verstehens« (Martin Wagenschein)<sup>36</sup>, dienen kann, und zwar:

- (1) für den Zusammenhang zwischen quantitativen und qualitativen Merkmalen musikalischer Strukturen einerseits und quantitativer wie qualitativer Reaktion des rezipierenden oder reproduzierenden Subjekts andererseits. Unter »quantitativer Reaktion« soll hier der dem Phänomen Popularität zugrunde liegende Selektionsprozeß verstanden werden. Mit »qualitativer Reaktion« sind bestimmte Verhaltensweisen gemeint, die in 2.7. näher erläutert sind: gewisse deutlich erkennbare mimische, gestische und bewegungsmäßige Reaktionen, klar abgrenzbare Besonderheiten der Intonation (zu tief singen), Artikulation (gequetschte Tonbildung) und Dynamik (punktuelle Akzentuierung) bei der Reproduktion, Intensität des Mitsingens (das sogenannte »Ein-

stimmen« in das »Lied«, wachsende Zahl der Mitsingenden bei den betreffenden Melodiewendungen)<sup>37</sup>;

(2) die feststellungsästhetisch nachgewiesenen Eigenschaften der siebten Tonstufe können als Beispiel für den wirkungsgeschichtlichen Wandel einer statistisch signifikanten musikalischen Struktur durch Veränderung der Rezeption dienen, die wiederum durch variable soziologische und psychologische Faktoren bestimmt ist;

(3) die informationsstatistisch ermittelten Strukturmerkmale können zumindest hypothetisch als Beispiel für die »von seiten der Hörer vorgenommene hierarchische Ordnung der Merkmale« und ihre Umgewichtung, d. h. die »unterschiedliche Bedeutsamkeit der Eigenschaften«<sup>38</sup> gelten. Hier kann man sogar noch einen Schritt weiter gehen und diese »unterschiedliche Dominanz«, d. h. die besondere Gewichtung der siebten Tonstufe, in Beziehung setzen zu der Häufigkeit ihres Vorkommens und der Wahrscheinlichkeit ihres Auftretens<sup>39</sup>. In Korrelation zu dieser Wahrscheinlichkeit des Auftretens steht die variierende Bedeutung in unterschiedlichen Zusammenhängen, die sich aus der Auflösung, indirekten Auflösung oder Nichtauflösung ergibt, woran sich wiederum das Problem der »Verquickung von Wert und Norm im Urteil« demonstrieren läßt, das Helga de la Motte anspricht. »Es entsprach der herrschenden ästhetischen Anschauung . . ., Normen den Wert des Schönen zuzubilligen. In Anbetracht dessen, daß gerade von der Norm Abweichendes besonderen ästhetischen Reiz besitzt, hat eine solche Bewertung den Charakter einer Klischee-Assoziation«<sup>40</sup>.

In Anbetracht des quantitativ begrenzten Untersuchungsmaterials haben die Analysen den Sinn einer Methodenerprobung und die Ergebnisse den einer vorläufigen Bestätigung der Arbeitshypothese, die es durch breitangelegte Untersuchungen (jeweils im Zusammenhang mit entsprechenden soziologischen und psychologischen Methoden) endgültig zu verifizieren gilt. Außerdem müssen die hier aufgezeigten exemplarisch erprobten Methoden nunmehr auf andere Musikarten übertragen, modifiziert, differenziert und ggf. korrigiert und in Beziehung zu empirischen Befunden rezeptionspsychologischer, sozialpsychologischer und musiktherapeutischer Untersuchungen gesetzt werden. Dies bedarf einer Reihe weiterer Forschungsprojekte, die zum Teil in der zitierten Rahmenstudie »Musik und Sozialstruktur« von Buchhofer, Friedrichs und Lüdtke genannt sind<sup>41</sup>.

Eine wesentliche informationsästhetische Erkenntnis im Hinblick auf das Problem Hören und Verstehen kann jedoch schon jetzt für den Gesamtbereich musikalischer Kommunikation formuliert werden: Hörvorgänge und Verstehensprozesse werden beeinflusst durch das

Ausmaß der Übereinstimmung des Repertoires an Strukturelementen (Stilelementen) zwischen Musik und Hörer, zwischen Objekt und Subjekt, zwischen musikalischer Struktur und Vorstellungs- wie Erwartungssystem des Hörers: »Je stärker die gemeinsamen Momente zwischen dem Stil des gehörten Werks und dem System der Erwartungen beim Hörer sind, um so stärker kann der Grad des Verstehens sein«<sup>42</sup>. Dieser repertoiretheoretische Teilaspekt des Hörens und Verstehens, dessen Bedeutung jeweils von sozialen und situativen Bedingungen (vgl. 2.6. und 2.7.) abhängt, läßt sich folgendermaßen grafisch veranschaulichen (siehe Abbildung 3).

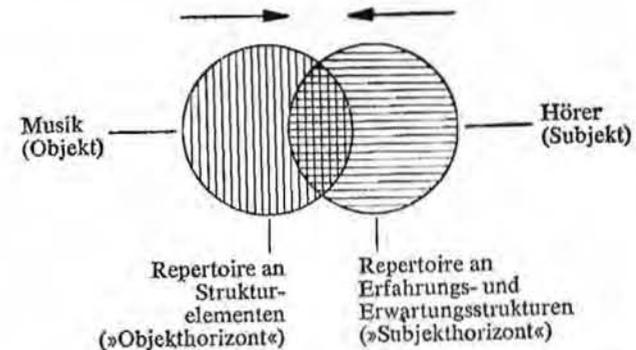


Abb. 3.

Ein großer Teil der Stil-, Strukturelemente und Elementenkombinationen findet seine Entsprechung in den sozialisationsbedingten Erfahrungs- und Erwartungsstrukturen des Rezipienten, so daß der Grad des Verstehens und Erlebens je nach Vermittlungszusammenhang relativ hoch ist. Dieser Übereinstimmungsgrad wird durch wiederholtes Hören vergrößert, so daß von einer Horizontannäherungstendenz gesprochen werden kann, die allerdings bei größeren Werken der Kunstmusik wegen der Komplexität, Vielfalt und Differenziertheit der Strukturelemente und ihrer Kombinationen nur nach längerer und intensiver Beschäftigung zu einer weitgehenden Horizontübereinstimmung (»Horizontverschmelzung«) führen kann (vgl. 2.2.). Bei Schlagern hingegen besteht überwiegend die durch spezifische massenmediale Vermittlungsbedingungen begünstigte Tendenz zur raschen völligen Repertoirekongruenz, die u. a. zum bekannten plötzlichen Abfallen der Popularitätskurve von Spitzenhits beiträgt (sofern sie nicht eine diffe-

renziertere Struktur aufweisen und dadurch möglicherweise zum Evergreen werden): Beschränkt sich Schlager- und Unterhaltungsmusik ausschließlich auf Strukturelemente und Elementenkombinationen (d. h. melodische, rhythmische, harmonische, formale, instrumentatorische, interpretatorische und aufnahmetechnische Elemente und ihre Kombinationen), die dem Empfänger bekannt und vertraut sind, so wird sie zwar weitestgehend erfaßt und »verstanden«, aber – zumindest von musikalisch breiter informierten Hörersehichten – als trivial und banal empfunden. Hier fallen Objekt- und Subjektstruktur fast völlig zusammen (siehe Abbildung 4).

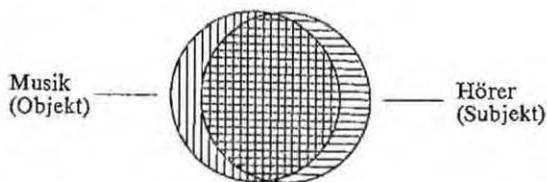


Abb. 4.

Diese totale Kongruenz löst allerdings deshalb oft nicht den Trivialitäts- und Banalitätseffekt aus, weil ein Teil der Strukturelemente so stark mit nostalgischen Erinnerungen, Erlebnissen und/oder Situationen verknüpft ist (vgl. 1.2., 2.7., 2.8. und 2.9.), daß ihre totale Bekanntheit und Vertrautheit für viele Hörer nicht trivial und banal wirken, sondern im Gegenteil immer aufs neue psychische Mechanismen mit oft – je nach sozialem und situativem Rezeptionszusammenhang – verhaltensauslösender Wirkung provozieren, auf deren musiktherapeutische Bedeutung in 2.7. eingegangen wird.

Die totale Übereinstimmung von Objekt- und Subjektrepertoire ist allerdings keineswegs auf den Sektor der Schlager- und Popmusik beschränkt, sondern findet sich durchaus auch im Bereiche der Kunstmusik: zum einen bei Interpreten oder Musikforschern, die sich oft ein Leben lang mit bestimmten Stilen, Komponisten oder Werken auseinandergesetzt haben, zum anderen bei jenen eingeschworenen Liebhabern bestimmter Stilrichtungen (z. B. Barockfans), Komponisten (z. B. Wagnerianern) oder Stücke (z. B. Verehrern der »Unvollendeten«), denen die Struktur und das Repertoire der jeweiligen Musik durch vielfach einseitige oder gar ausschließliche Beschäftigung völlig vertraut geworden ist.

Verwendet eine Musik hingegen überwiegend Strukturelemente und Elementenkombinationen, die dem Empfänger unbekannt und fremd

sind, d. h. seinen Erwartungen widersprechen, so wird die Musik kaum erfaßt, wirkt unverständlich, undurchschaubar und – zumindest für die meisten Hörerschichten – abstoßend, frustrierend, vielfach sogar provozierend: »Unverständlich ist für uns die Musik, zu der wir keine Modelle der Erwartung in der eigenen Vorstellung besitzen«<sup>49</sup> (siehe Abbildung 5).

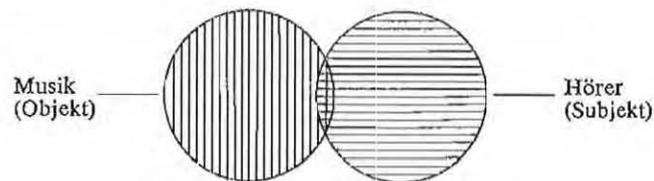


Abb. 5.

Diese geringe Repertoireübereinstimmung führt oft dazu, daß die »Horizonte« von Objekt und Subjekt sich nicht – wie beim Hören z. B. klassisch-romantischer Kunstmusik – annähern. Hierin liegt eine der Ursachen für die mangelnde Verbreitung avantgardistischer Musik.

Bevor Musik unter dem Gesichtspunkt Hören und Verstehen mit informationstheoretischen Methoden didaktisch analysiert werden kann, muß zunächst ermittelt werden, wie hoch ihr jeweiliger Anteil an bekannten und unbekanntem Strukturelementen und deren Kombinationen ist. Diese Ermittlung kann immer nur jeweils für eine bestimmte Hörergruppe erfolgen. Informationsästhetische Analysen dürfen sich also – wenn sie einen Erklärungswert für das Problem Hören und Verstehen gewinnen und didaktisch fruchtbar sein sollen – niemals auf die statistische Untersuchung der Objektstruktur einer Musik beschränken, sondern müssen diese jeweils auf die empirisch ermittelte Subjektstruktur der Schüler (Hörer) beziehen. Die Methoden dieser Rezipientenanalyse (Rezeptionsforschung) sind im Abschnitt 2.8. dargestellt. Pädagogisch gravierende Probleme ergeben sich im Bereich Hören und Verstehen einmal aus der Kollision verschiedener Subjektstrukturen zwischen Lehrer und Schüler (Subjektstrukturinterferenz) und zum andern aus der Unvereinbarkeit von Objekt- und Subjektstruktur bei Schülern und Lehrern (Objekt-Subjekt-Strukturinterferenz). So basieren Hör- und Verstehensprobleme z. B. häufig auf der Tatsache, daß die Struktur bestimmter Musik, etwa klassischer Sinfonien, sich mit der Einstellungs-, Wahrnehmungs-, Erwartungs-

und Bedürfnisstruktur der Schüler reibt (interferiert) und zu emotionalen wie kognitiven »Dissonanzen« und Frustrationen führt. Aber auch beim Lehrer entstehen nicht selten dadurch didaktische Schwierigkeiten, daß etwa die Struktur von Rock-Musik erheblich mit seiner überwiegend durch klassisch-romantische (und gegebenenfalls avantgardistische) »Kunstmusik« geprägten Subjektstruktur kollidiert und es ihm unmöglich macht, sich in die Lage der Schüler zu versetzen und Verständnis für ihre Situation aufzubringen. In der Vermittlung dieser informationsästhetischen Zusammenhänge und Probleme, die allerdings nicht isoliert betrachtet werden dürfen, sondern stets im sozialen und situativen Kontext zu sehen sind (vgl. 2.6., 2.7. und 2.9.), liegt eine entscheidende Aufgabe des Fachs Musikdidaktik in der Lehreraus- und -fortbildung<sup>44</sup> (vgl. 5.).

#### 2.4. Psychoanalytischer und tiefenpsychologischer Aspekt

Entwicklung eines psychoanalytischen Kommunikationsmodells auf der Grundlage des Wechselbezuges von kreativen Ich-Funktionen und Abwehr- bzw. Anpassungsmechanismen und Konfliktlösungsstrategien (Ribke).

Unternimmt man den Versuch, das Problem musikalischen Hörens und Verstehens explizit im Rahmen psychoanalytischer bzw. tiefenpsychologischer Theorien- und Modellbildungen zu erörtern, so sind damit zunächst Annahmen und Folgerungen verbunden, die das Augenmerk auf spezifische Bereiche menschlichen Erlebens und Handelns richten. Im Gegensatz zu dem im vorangehenden Abschnitt (2.3.) behandelten informationsästhetisch-statistischen Aspekt, bei dem die Frage nach dem statistisch erfaßbaren Repertoire an Strukturelementen bzw. Elementenkombinationen des Objekts und seines Verhältnisses zum Subjektrepertoire als empirisch greifbares Element des Objekt- und Subjekthorizonts im Vordergrund stand, kann psychoanalytisches Erkennen und Verstehen vorrangig durch die *kommunikative Subjekt-Subjekt-Relation* charakterisiert werden.

Bezogen auf die vorliegende Problemstellung, nämlich den Beitrag eines entsprechenden psychoanalytischen bzw. tiefenpsychologischen Ansatzes zur musikalischen Hör- und Verstehensproblematik zu untersuchen, stellt sich daher die Notwendigkeit, eine Position zu verfolgen, die sowohl den psychischen Bedingungen des musikalischen Produktionsprozesses bzw. den Voraussetzungen kreativen Handelns

als auch denen des hörenden und verstehenden Subjekts gleichermaßen Rechnung zu tragen vermag. Dazu werden im weiteren Verlauf dieses Abschnittes psychoanalytische bzw. tiefenpsychologische Theorien zur Musik bzw. zur Kreativität einerseits sowie das Denkmodell der Abwehr- und Anpassungsmechanismen andererseits näher untersucht, da beide Bereiche, wie noch zu zeigen sein wird, zueinander in einem Wechselwirkungsverhältnis stehen.

In seiner »Einleitung in die Musiksoziologie« nimmt Th. W. Adorno, wenngleich kritisch und mit entsprechender Zurückhaltung, vielfach Bezug auf Vorstellungen der psychoanalytischen Theorie von Musik: »Dieser zufolge ist Musik ein triebdynamischer Abwehrmechanismus. Er richtet sich gegen die Paranoia, den Verfolgungswahn, die Gefahr des zur absoluten Monade entfremdeten, beziehungslosen Menschen, dessen Libido-Energie . . . verschlungen wird vom eigenen Ich.«<sup>1</sup> Einschränkung fügt er jedoch hinzu: »Was aber die konsumierte Musik in ihm bewirkt, ist weniger wohl die Abwehr dieses pathischen Verhaltens als dessen Neutralisierung oder Sozialisierung.«<sup>2</sup> Obwohl die psychoanalytische »Kunsttheorie« für sich in Anspruch nehmen kann, gegenüber der idealistischen den Sozialcharakter des künstlerischen Produktionsvorganges ins kritische Bewußtsein zu rücken, indem sie »Glieder konkreter Vermittlung zwischen der Struktur von Gebilden und der gesellschaftlichen«<sup>3</sup> aufzuzeigen vermag, erliegt sie doch selbst einem den Idealismus kennzeichnenden Immanenzprinzip: Kunstwerke »erschöpfen sich in der psychischen Leistung der Bewältigung des Triebverzichts, schließlich der Anpassung«<sup>4</sup>. Die psychoanalytische Interpretation von Kunstwerken als »Projektionen des Unbewußten derer, die sie hervorgebracht haben«<sup>5</sup>, unterschlägt daher, über die Sublimierungstheorie hinaus und parallel einem ästhetischen Hedonismus, jene Eigengesetzlichkeiten des Materials, die vermittelt durch Formgesetze ins Kunstwerk eingehen: »Das Projektive im Produktionsprozeß der Künstler ist im Verhältnis zum Gebilde nur ein Moment und schwerlich das entscheidende; Idiom, Material haben ein Eigengewicht, vor allem das Produkt selbst, von dem die Analytiker wenig sich träumen lassen.«<sup>6</sup>

Adornos Kritik an der psychoanalytischen Kunsttheorie betrifft unmittelbar die Psychoanalyse Freudscher Prägung, welche eine direkte Beziehung zwischen Kultur und Sublimation annimmt. Die den soziokulturellen Entstehungsbedingungen seiner Zeit verhafteten Vorstellungen Freuds sind jedoch im Verlaufe neuerer Forschungsergebnisse aus klinisch-medizinischem und sozialpsychologischem Bereich in entscheidenden Grundannahmen und Hypothesen weiterentwickelt und in vielerlei Hinsicht modifiziert worden. Die Frage nach der Anwendbar-

keit psychoanalytischer Interpretationsmodelle auf den Bereich des künstlerischen Produktionsprozesses bzw. der Genese von Kreativität allgemein bedarf daher, will sie sich nicht dem Vorwurf aussetzen, die Freud'sche Theorienbildung als monolithisches Gebilde zur Voraussetzung zu machen und damit zum Dogma zu erheben, primär der Auseinandersetzung mit wesentlichen Erkenntnissen neuerer psychoanalytischer bzw. tiefenpsychologischer Richtungen, die auch gruppensdynamische und interaktionstheoretische Ansätze miteinbeziehen<sup>7</sup> und in zunehmendem Maße die wechselseitige Beeinflussung und fruchtbare Zusammenarbeit von Psychoanalyse und Sozialpsychologie (insbesondere durch die Integration von lernpsychologischen und kommunikationstheoretischen Modellansätzen) im Sinne einer wünschenswerten Konvergenz deutlich machen. Während ältere, auf Freud rekurrierende Konzepte den kreativen Prozeß, bezogen auf das topographische System, ins Unbewußte verlegen und »als eine der neurotischen Regression äquivalente Regression auf den Primärprozeß«<sup>8</sup> interpretieren, woraus gerne die populäre These vom Künstlertum durch Neurose abgeleitet wird, liegen von mehreren Seiten gegenteilige Annahmen unter Einbeziehung von empirisch erhärteten Untersuchungsbefunden vor.<sup>9</sup>

Anstelle von Regressionstendenzen und Sublimierungsprozessen, die primär auf die Verarbeitung neurotischen Konfliktmaterials abzielen, werden demgegenüber in erster Linie Ich-Funktionen wie Flexibilität und Fähigkeit zur Integration als konstitutiv für den kreativen Prozeß angesehen. So vertritt Golanns die Ansicht, Kreativität »sei nicht durch Regression auf frühe Probleme und Mechanismen bestimmt, sondern durch die Tendenz, die Erfahrung des eigenen, kognitiven Wahrnehmungs- und Ausdruckspotentials zu maximieren«<sup>10</sup>. Der Begründung eines kreativen Potentials aus neurotischem Material stellt Kubie die Annahme gegenüber, daß sich Kreativität höchstens *trotz* neurotischer Störungen durchsetzt.<sup>11</sup> Besondere Bedeutung gewinnt für Kubie die Funktion des Vorbewußten: »Kreativität ist ... das Ergebnis vorbewußter Aktivität«, indem Offenheit gegenüber dem Vorbewußten »von den Verzerrungen und Blockierungen durch unbewußte Vorgänge sowie von den ... Beschränkungen durch die bewußten Vorgänge zu befreien« vermag.<sup>12</sup>

Das Verhältnis von Psychopathologie und Kreativität bestimmt Müller-Braunschweig anhand der unterschiedlichen Merkmale kreativer und psychopathologischer Vorgänge: Während neurotische und psychotische Störungen zur »Beeinträchtigung der Handlungsfähigkeit, zur Einschränkung der Verfügung über wesentliche Anteile der eigenen Persönlichkeit« führen, die im Zusammenhang mit Wahrneh-

mungsverzerrungen oder der Rigidität bestimmter, die Realitätsgestaltung behindernder Verhaltensmuster und Abwehrmechanismen auftreten, sind kreative Prozesse durch gegensätzliche Merkmale gekennzeichnet: »Im flexiblen Umgang mit den Phänomenen der inneren und äußeren Welt werden alte Strukturen aufgelöst und unter Berücksichtigung der Eigenart des jeweiligen Materials (oder Problems) neue kommunizierbare Formen bzw. Erkenntnisse gewonnen.«<sup>13</sup>

Aus dieser Sicht kommt Regressionstendenzen eine vermittelnde, nicht aber konstitutive Funktion im Rahmen des kreativen Prozesses zu. Sie lassen sich mit der Flexibilität des Ichs erklären, »zwischen differenzierteren, bewußten, kontrollierenden Zuständen einerseits und undifferenzierteren und unbewußten Zuständen (andererseits) ... alternieren« zu können.<sup>14</sup>

Derartige Rückgriffe auf früher bewährte Funktionsweisen haben nicht nur eine Entlastungsfunktion in Konfliktsituationen, sondern geben dem Ich zugleich die Möglichkeit, etwa bei empathischen Vorgängen der verdinglichenden Trennung von Subjekt und Objekt zu begegnen und damit »kurzfristig zu einem früheren Ichzustand zurückzukehren, der erst die unmittelbare Empathie ermöglicht.«<sup>15</sup>

Vor dem Hintergrund derartiger Überlegungen zur psychoanalytischen Theorie der Kreativität hätte somit die Erörterung der musikalischen Hör- und Verstehensproblematik zu erfolgen. Dabei muß insbesondere berücksichtigt werden, daß die für jeden kreativen Prozeß konstitutiven Fähigkeiten zum Vollzug von Symboloperationen von Ich-Funktionen wie Wahrnehmung, Denken, Gedächtnis, Motorik und dergleichen abhängig sind und wesentlich durch die Merkmale Flexibilität, Integrationsfähigkeit und Kommunizierbarkeit charakterisiert werden können. Das parallele Auftreten kreativer Fähigkeiten und psychopathologischer Phänomene in den Biographien kreativer Persönlichkeiten darf daher nicht zu dem Fehlschluß einer wechselseitigen Bedingtheit beider Bereiche führen. Vielmehr läßt sich als besonderes Charakteristikum speziell ästhetischer Kreativität deren therapeutische Wirkung anführen, die primär auf der »symbolischen Vergegenständlichung (Kommunikation) des unbewußten Konfliktmaterials (mittels mehr oder weniger beherrschter künstlerischer Techniken)« beruht.<sup>16</sup>

Bezogen auf den Bereich der Musik unterliegt jedoch die Transformation psychischer Konflikte sowohl den durch Erfahrungsbildung entwickelten und von persönlichkeitspezifischen Faktoren maßgeblich beeinflussten Abwehr- und Anpassungsmechanismen bzw. den jeweiligen Konfliktlösungsstrategien als auch den Eigengesetzlichkeiten des ästhetischen Materials, die wiederum spezifische Formen ihrer Kommunizierbarkeit bedingen. Die Möglichkeit produktiv-ästhetischer

Verarbeitung psychischer Spannungen ist daher in besonderem Maße der kreativen Persönlichkeit gegeben. Im Gegensatz zum nicht-kreativen Individuum, das auf Verdrängung psychischer Konflikte ausgerichtet ist, eignet ihr die Fähigkeit symbolischer Bewältigung von angstbesetzten und konflikthaftern Inhalten. Damit eröffnet die Kommunikation auf der ästhetisch-symbolischen Ebene als eine Form angstfreieren Ausdrucks gegenüber der direkten Partnerbeziehung<sup>17</sup> zugleich die Möglichkeit, »einem phantasierten Partner Mitteilung zu machen, d. h. Inhalte zu kommunizieren, die sonst verdrängt bleiben müßten«<sup>18</sup>.

Auf diese Weise können Konflikte der kreativen Persönlichkeit in einem entsprechenden Produktionsprozeß bzw. »objektivierten« Werk einer Problemlösung zugeführt werden, die in anderen Bereichen der Gesamtpersönlichkeit etwa in Hinblick auf zwischenmenschliche Beziehungen ungehindert in relativ verzerrten bzw. psychopathologischen Formen zutage treten. So wiesen E. und A. Sterba in einer psychoanalytischen Studie über Beethoven »auf die paranoiden Formen seiner Objektbeziehungen hin und betonten, daß diese Züge in seiner Kunst keinen Ausdruck finden«<sup>19</sup>.

Demzufolge ist anzunehmen, daß die gleichen Konflikte, die im Leben des kreativen Genius unlösbar erscheinen . . . »in einem anderen Bereich der Ich-Aktivität – der künstlerischen Sublimierung – zu einer völlig anderen Lösung gebracht werden können«<sup>20</sup>.

Eine psychoanalytische Deutung musikalischer Produktionsprozesse, die von einem symbolisch vermittelten Kommunikationszusammenhang zwischen musikalischen Strukturen und Klangverläufen einerseits sowie persönlichkeitspezifischen Merkmalen, die in einer gesellschaftlich vermittelten Lebens- und Erfahrungswelt des kreativen Individuums zum Ausdruck kommen, andererseits ihren Ausgangspunkt nimmt, sieht sich daher vor besondere, wenn nicht unüberwindliche Schwierigkeiten gestellt.

Erfolgversprechender erscheint ein Konzept, welches sich auf die Bedingungen des Hörens und Verstehens von Musik bzw. auf das Verständnis der sich dabei abspielenden kommunikativen Prozesse beschränkt. Damit stellt sich eher die Frage nach der Funktion von Musik für das erkennende Subjekt bzw. für die interagierende Gruppe als das Problem spezifischer ästhetischer Theorieansätze, welche im Sinne einer psychoanalytischen Kunsttheorie den zuvor entwickelten Implikationen Rechnung zu tragen vermögen.

In diesem Zusammenhang ist die interpretative Technik der Psychoanalyse von wesentlicher Bedeutung. Sie stellt durch die Einbeziehung des Dynamisch-Unbewußten eine im Sinne von Habermas und Loren-

zer verstandene Tiefenhermeneutik bereit, die sich nicht auf philologische Verfahrensweisen beschränkt, sondern vielmehr die »Sprachanalyse mit der psychologischen Erforschung kausaler Zusammenhänge vereint«<sup>21</sup>.

Eine Schlüsselrolle spielt dabei die psychoanalytische Deutung von Symbolzusammenhängen: insbesondere Lorenzer weist darauf hin, daß die Verknüpfung von Bewußtsein und Verhalten, die sich im Prozeß der Symbolbildung konkretisiert, konstitutiv ist für alle weiteren Prozesse des Denkens und Handelns: »Für die Psychoanalyse ist gerade diese Verklammerung von Denken und Handeln, von Kommunikation und Interaktion wesentlich, nicht zuletzt deshalb, weil das Kernproblem psychoanalytischer Therapie die Frage ist, wie sich Bewußtseinsänderungen zugleich als Verhaltensänderungen bewähren können.«<sup>22</sup> Dabei ist es wichtig, darauf hinzuweisen, daß Weiterentwicklungen auf dem Gebiet der neueren psychoanalytischen Forschung, wie zuvor am Beispiel der psychoanalytischen Theorien und Konzepte zur Kreativität aufgezeigt wurde, nicht nur die Ablösung der dualistischen Triebtheorie zugunsten einer umfassenderen sozialpsychologischen und interaktionellen Form betreffen, sondern analog dazu auch die Erweiterung der Anwendungsmöglichkeiten psychoanalytischer Erkenntnisse. Während die klassische Psychoanalyse vom Dialog zwischen Analytiker und Analysand geprägt wird und der psychoanalytische Prozeß als jene therapeutische Beziehung zu begreifen ist, »in der Arzt und Patient kommunikativ aufeinander eingestellt sind, wobei unbewußte Vorgänge im Kontext von Übertragung und Gegenübertragung bestimmend auf Ebene und Charakter der Kommunikationssituation einwirken«<sup>23</sup>, ist mit der Entwicklung zur psychoanalytischen Gruppenpsychotherapie zugleich eine Umstrukturierung der therapeutischen Situation und Vorgehensweise intendiert: »Die Dynamik des Prozesses in der therapeutischen Gruppe ist eine andere. Als eine Vielpersonensituation mit der Öffentlichkeit des Sehens und Gesehenwerdens ist die Gruppe a priori eine soziale Realität. Sie repräsentiert als soziale Realität die Realität der Gesellschaft in der therapeutischen Situation.«<sup>24</sup>

Wenn zuvor darauf hingewiesen wurde, daß die Möglichkeit produktiv-ästhetischer Verarbeitung psychischer Spannungen in besonderem Maße der kreativen Persönlichkeit gegeben ist, somit konflikthaftern bzw. neurotischem Material keine konstitutive, sondern allenfalls eine vermittelnde Funktion im Rahmen des kreativen Prozesses zukommen kann, so bedarf vor allem der Bereich derjenigen Ich-Funktionen, die gegenüber neurotischen Verhaltensmustern die Merkmale Flexibilität, Integrationsfähigkeit und Kommunizierbarkeit aufweisen, näherer Un-

tersuchung. Berücksichtigt man, daß die genannten Merkmale der Kreativität gerade durch die Rigidität und das Vorherrschen bestimmter Abwehrvorgänge verhindert werden, indem beispielsweise das in Vorstellungen und Assoziationen zutage tretende konflikthafte Material nicht akzeptiert und entsprechend verarbeitet, sondern verdrängt wird<sup>25</sup>, so liegt es nahe, ein Denkmodell anzuwenden, bei dem die Abwehrmechanismen im Mittelpunkt stehen. Diese sollen in Anlehnung an die Arbeiten von Anna Freud, Fenichel und Hartmann und im Hinblick auf die vorliegende Problemstellung definiert werden als diejenigen – vorwiegend unbewußt sich vollziehenden – Strategien, die vom Ich gegenüber konflikthaftem bzw. neurotischem Material, wie es sich in bestimmten Vorstellungen, Ansprüchen und angstbesetzten Inhalten darstellt, eingesetzt werden. In diesem Sinne kommt den Abwehrvorgängen die Rolle psychischer Schutzmechanismen zu, die »nicht per se krankhafte Phänomene sind, sondern lebensnotwendige Funktionen sein können«<sup>26</sup>. Obwohl Rigidität und einseitige Ausrichtung auf bestimmte Abwehrformen gerade zu den Merkmalen der neurotischen Persönlichkeitsstruktur zählt, lassen die Arbeiten von Kragh und Cohen<sup>27</sup> sowie die Operationalisierung von Abwehrmechanismen in gruppenspezifischen Prozessen durch die Untersuchungen von E. Coché<sup>28</sup> die Annahme gerechtfertigt erscheinen, daß Präferenzen für bestimmte Abwehrformen persönlichkeitspezifisches Erleben und Handeln mitprägen und zugleich einen wesentlichen Bestandteil der Ich-Identität ausmachen.<sup>29</sup>

Unternimmt man den Versuch, das psychoanalytische Konzept der Abwehrmechanismen, wobei in Anlehnung an mehrere Autoren zwischen Abwehr- und Anpassungsvorgängen unterschieden werden kann<sup>30</sup>, auf den Bereich des musikalischen Erlebens und Handelns anzuwenden, so erscheint die Feststellung von Zofia Lissa wesentlich, wonach »der Identifizierungsprozeß des Perzipierenden mit dem erlebten ästhetischen Gegenstand . . . in der Musik stärker (ist) als in anderen Kunstgattungen, wo das Gefühl des »Nicht-Ich« des erlebten Werkes stärker ist«<sup>31</sup>. Dem entspricht zugleich die relative Abstraktheit des auditiven Systems, welches im Gegensatz zur visuellen Wahrnehmung sozusagen ständig »auf Empfang geschaltet« sich in einem fortwährendem Kontakt mit der Umwelt befindet und »durch die stereophone Durchdringung der Umwelt eine akustisch kontrollierte Zone glockenförmig um sich herum (schafft)«<sup>32</sup>. Dagegen stellt sich die Umgebung etwa dem visuellen System gegenüber als ein »kegelförmiger Ausschnitt« dar, wobei sich das Individuum »an der Spitze des Kegels außerhalb des kontrollierten Bereiches« befindet.<sup>33</sup> Diese direkte, fortwährende Umweltbeziehung ermöglicht es dem auditiven

System, in besonderer Weise sowohl Gefahrensituationen zu signalisieren als auch das Gefühl relativer Sicherheit durch »vertraute« akustische Reize zu vermitteln.

Besondere Bedeutung erhalten die oben beschriebenen Merkmale des phylogenetisch »vorprogrammierten« auditiven Systems, wenn sich daran eine ontogenetische Betrachtungsweise anschließt, die bei der Entwicklung des musikalischen Erlebens davon ausgeht, daß »der Vorläufer der Musik für das Kind das Geräusch ist«<sup>34</sup>. Entscheidend ist dabei, wie H. Wilms von einem musiktherapeutischen Ansatz herkommend betont, die relative Wehrlosigkeit des Säuglings gegenüber akustischen Reizen: »Bei optischen Reizen kann er die Augen schließen, bei taktilen Reizen ist es ihm nach wenigen Tagen bereits möglich, sich zu entziehen. Dem Geräusch gegenüber jedoch besteht eine gewisse Wehrlosigkeit, die als Ausgeliefertsein oder Ausgesetztsein erlebt werden muß. So kommt es zu einer frühen Verbindung zwischen dieser präverbale akustischen Erfahrung, dem Geräusch einerseits und einer als bedrohlich erlebten Außenwelt andererseits. Etwas später macht der Säugling auch noch andere akustische Erfahrungen, die angenehmer sind: die beruhigende Stimme und das Singen der Mutter. Das Kind erkennt die Stimme der Mutter wieder und wird durch die konstante Zuwendung beruhigt.«<sup>35</sup>

Infolge dieser anthropologischen Bedingtheiten des auditiven Systems ist das sich auf mehreren Kommunikationsebenen vollziehende, aber stets an den Hörvorgang gebundene Kommunikationsphänomen »Musik« in besonderem Maße geeignet, um als Medium für Identifikations- und Projektionsvorgänge, die zugleich zu den ontogenetisch frühesten Abwehr- bzw. Anpassungsmechanismen gezählt werden können<sup>36</sup>, zu dienen. Während die Prozesse der musikalischen Identifikation insbesondere durch H. Rauhe einer eingehenden Untersuchung unterzogen worden sind<sup>37</sup>, soll an dieser Stelle zunächst der Vorgang der Projektion als ein das Hören und Verstehen von Musik wesentlich beeinflussendes Moment beschrieben werden.

Der Vorgang des *projektiven Hörens* führt dazu, daß eigene, meist unbewußte Impulse und Erlebnisinhalte nicht als solche erkannt und wahrgenommen, sondern in die Musik selbst hineinverlegt, »projiziert« werden. Entscheidend für den Vorgang der Projektion ist jedoch nicht nur die »Hinausverlegung und Externalisation, sondern die Tatsache, daß der hinausverlegte und externalisierte Innenvorgang demjenigen, der projiziert, in einem äußeren Geschehen wiederbegegnet und ihm gegenständlich wird.«<sup>38</sup> Beim projektiven Hören wird deutlich, daß die sensorischen Systeme nicht unvergleichbar und getrennt nebeneinander bestehen, sondern funktionelle Verknüpfungen aufweisen.<sup>39</sup> Der

ursprüngliche Zusammenhang etwa zwischen visuellem und auditivem System wird am deutlichsten beim sogenannten »Farbenhören« und »Tönesehen«, dem Musterfall von Synästhesie bzw. Doppelerfahrung. Unter diesen Hörtypus fällt auch die weitverbreitete populäre Neigung, gehörte Musik programmatisch mit visuellen Vorstellungen anzureichern.<sup>40</sup> Dabei scheint eine derartige Assoziierung »außermusikalischer« Inhalte, wie G. Noll anmerkt, »in zunehmendem Maße von ganz spezifischen Medienerfahrungen gefördert und negativ geprägt zu werden, insbesondere durch Werbesendungen und Kriminalserien des Fernsehens«, etwa wenn »ein Klarinettenglissando aus Bartóks Konzert für Orchester quietschende Autobremsern assoziiert.«<sup>41</sup>

Der projektive Hörer im psychoanalytischen Sinne unterliegt dem Trugschluß, die Musik ausschließlich als psychologische Ausdrucksgeste bzw. als »Psychogramm« des jeweiligen Komponisten verstehen zu können. In Wirklichkeit jedoch benutzt er die Musik als Projektionsfläche seiner eigenen emotionalen Befindlichkeit. Entgegen einem vermeintlichen Nachvollzug des musikalischen Produktionsprozesses, der allenfalls durch empathisches, gerade nicht »projizierendes« Verstehen zu erreichen wäre, unterschlägt er, wie eingangs erwähnt, jene Eigengesetzlichkeiten des musikalischen Materials, die vermittelt durch Formgesetze in die Komposition eingehen und einen unmittelbaren Nachvollzug des Entstehungsprozesses gar nicht erlauben.

Während das »Nach-außen-Verlagern« von zumeist unbewußten Vorstellungen, Wünschen und Konflikten sowohl eine Entlastungs- als auch produktive Funktion haben kann, besteht zugleich die Gefahr, daß eine etwaige Angstentlastung von eigenen bedrohlichen Erlebnis-inhalten durch den Abwehrmechanismus der Projektion »mit einer Verzerrung der Realitätswahrnehmung, der Kausalität oder einer verhältnismäßig gerechten Beurteilung der Realität erkaufte wird.«<sup>42</sup>

Besondere Bedeutung gewinnt das projektive Hören im Rahmen eines (musik-)therapeutischen Vorgehens. Dabei geschieht das Musikhören gerade nicht in der Absicht, in einer kompensatorisch orientierten Ventilfunktion psychische Schutzmechanismen gegenüber eigenen angstbesetzten Inhalten zu entwickeln, die zu den oben geschilderten Gefahren der Wahrnehmungsverzerrung und der Beeinträchtigung adäquaten Realitätskontaktes führen können, sondern mit dem erklärten Ziel, eine unmittelbare Konfrontation mit eigenen Lebens- und Erlebnisbereichen herbeizuführen: »Bisher nicht- oder nur teilbewußte Konfliktzusammenhänge werden auf diesem Wege in den Bereich konkreter Denkvorstellungen transformiert. Das heißt, es tritt eine Übersetzung prärationaler Erlebniszusammenhänge in eine rationale Ebene ein. Dies bedeutet eine echte, nicht rational-kompensatorische,

sondern emotional getragene Vorstufe für eine verbale Klärung im psychotherapeutischen Gespräch.«<sup>43</sup> Ein derartiges Verfahren ist daher besonders für Personen geeignet, die aufgrund ihrer sozialen Entwicklung in ihrem emotionalen Ausdrucksbedürfnis gehemmt sind, die zu einer abwehrenden Intellektualisierung neigen und vor einer Akzeptierung ihrer eigenen Emotionen bzw. einer Auseinandersetzung mit eigenen Konfliktzusammenhängen zurückweichen.

Die mit dem projektiven Musikhören verbundenen psychodiagnostisch-psychotherapeutischen Möglichkeiten wurden insbesondere durch das Verfahren des katathymen Bilderlebens von Leuner<sup>44</sup> methodisch entwickelt. Dabei wird der psychotherapeutische Prozeß weitgehend auf die Ebene jenes Bewußtseinszustandes verlagert, »in dem hypnagogische Halluzinationen . . . und eben die katathymen Bilder besonders leicht auftreten. Gemeint sind von (unbewußten) Affekten abhängige Imaginationen mit Vorstellungscharakter«, die insbesondere in Phasen des Einschlafens oder während des sogenannten »Tagträumens« auftreten können.<sup>45</sup> Bemerkenswert beim musikalisch-stimulierten katathymen Bilderleben ist dabei, wie Nerenz anmerkt, »die auch tiefenpsychologisch nur schwer zu deutende Fähigkeit des an die traumartigen Bilder und Vorstellungen hingegebenen Patienten, dem Therapeuten während des gesamten katathymen Bilderlebens alle Details und Veränderungen seiner Imaginationen unmittelbar berichten und auf seine Nachfrage genauer beschreiben zu können.«<sup>46</sup>

Zugleich findet durch den planmäßig intendierten Verlauf der *Visualisierung* im katathymen Bilderleben eine fortschreitende Differenzierung und Konkretisierung der zunächst undeutlichen Vorstellungsbilder in Richtung einer Akzeptierung mit eigenen, nicht mehr »als konstruiert empfundenen, sondern »von innen« kommenden Imaginationen« statt.«<sup>47</sup>

Obwohl das katathyme Bilderleben oder kurz Symboldrama nach Leuner nur als eine psychotherapeutische Hilfsmethode anzusehen ist, kommt ihm die entscheidende Funktion zu, »eine tiefe körperliche Entspannung einzuleiten, in der vage Vorstellungen, katathyme Bilder und ein manchmal intensives körpernahes Erleben fluktuierend abwechseln. In diesem charakteristischen Bewußtseinszustand gewinnt der Patient spontane Einsichten in seine neurotischen Konflikte, die sich auf der Ebene des katathymen Bilderlebens projizieren.«<sup>48</sup>

Während beim projektiven Hören die Musik vorwiegend als Medium oder Katalysator betrachtet wird und ihr die Funktion eines Reizauslösers oder Mittels zur Stimulierung zumeist unbewußter Vorstellungs- und Erlebnis-inhalte zukommt, wobei ein adäquates Musikverständnis weder Voraussetzung noch Ziel des Hörens ist, ist mit dem entwick-

lungspsychologisch relativ späten Abwehrmechanismus der *Rationalisierung* eine scheinbar unmittelbar am musikalischen »Objekt« orientierte Argumentation und Begründung hinsichtlich des eigenen »Verstehens« von Musik verbunden. Die in der Rationalisierung zum Ausdruck kommende Vorgehensweise, die auch gruppenspezifisch eine wesentliche Rolle spielt, besteht darin, durch die Anwendung einer Scheinlogik bzw. den Mißbrauch oder die Verzerrung von Fakten ansonsten unannehmbare, ichfremde Gedanken, Gefühle und Handlungen, die aufgrund ihrer Angstbesetzung zumeist nicht voll bewußtseinsfähig sind, zu rechtfertigen bzw. einer unbewußten Scheinbegründung zu unterziehen.<sup>49</sup> Dabei geschieht ein derartiges Intellektualisieren in enger Verknüpfung mit von der soziokulturellen Umwelt abhängigen Wertmaßstäben, die im Verlaufe eines individuellen Selektionsprozesses zur Abstützung der eigenen erworbenen Einstellungen, Meinungen und Verhaltensweisen herangezogen werden. Dadurch, daß bestimmte Handlungs- und Erlebnisweisen als »vernünftig gesteuert und begründet erlebt« werden<sup>50</sup>, können Rationalisierungen sich meist unbewußt zu systematisierten Konstruktionen ausweiten, die als Grundlage strukturspezifischer neurotischer Ideologien in Formen »neurotischer Religiosität«, »neurotischen Philosophierens« und eines »neurotischen Ästhetizismus« zum Ausdruck kommen können.<sup>51</sup> Ihr prägender Einfluß auf jeglichen musikalischen Hör- und Verstehensprozeß kann jedoch weitgehend nur am jeweiligen Einzelfall präzisiert werden. An dieser Stelle wird zugleich deutlich, daß der pathogenetische Stellenwert von Abwehrmechanismen und damit »die Abgrenzung zwischen Norm und Abnormalität wissenschaftlich nicht streng durchführbar ist, da die Normbegriffe starken historischen, gesellschaftlichen und ethnologischen Schwankungen unterliegen«<sup>52</sup>.

Einfluß und Auswirkung psychischer Abwehr- bzw. Anpassungsmechanismen (von denen nur einige ihrer Hauptformen gleichsam exemplarisch herausgegriffen wurden) auf den musikalischen Hör- und Verstehensprozeß sollen abschließend im Rahmen eines *psychoanalytischen Kommunikationsmodells*<sup>53</sup> veranschaulicht werden, welches primär von der Annahme eines Wechselbezuges zwischen kreativen Ich-Funktionen einerseits und Abwehr- bzw. Anpassungsmechanismen und Konfliktlösungsstrategien andererseits ausgeht (siehe Abbildung 6).

Im Mittelpunkt des hier vorgeschlagenen Modells, welches natürlich keine etwa anatomisch nachweisbaren Strukturen abzubilden versucht, sondern auf der Basis hypothetischer Plausibilität eher eine Vorstellungshilfe zur Einordnung von empirischen Befunden, theoretisch abgeleiteten Erkenntnissen und daraus resultierenden Annahmen und

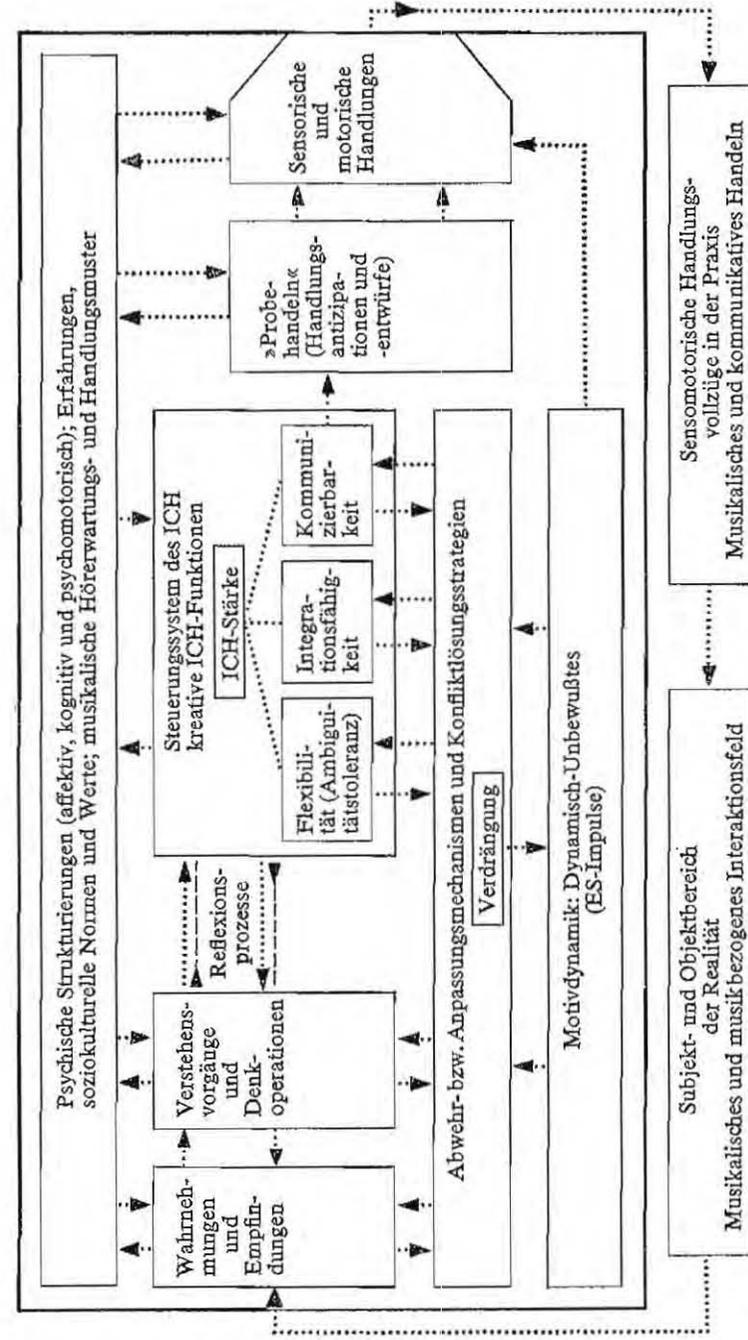


Abb. 6: Psychoanalytisches Kommunikationsmodell

Vermutungen darstellt, steht das *Ich* als maßgebliche Steuerungsinstanz, dem die Aufgabe der Vermittlung bzw. Koordination und Kontrolle intra- wie extrapsychischer Faktoren und Impulse überantwortet ist. Realitätsorientierung und Konfliktverarbeitung im Zusammenhang mit den jeweiligen Formen menschlichen Erlebens und Handelns erfordern die Entwicklung und Bereitstellung von spezifischen Ich-Funktionen wie den instrumentalischen Funktionen des Wahrnehmens und Denkens, Erkennens und (sensomotorischen) Handelns, die teils angeboren und reifungsabhängig sind, teils sich aus einer in psychoanalytischer Sicht undifferenzierten Ich-Es-Matrix im Umgang mit der Realität allmählich herauskristallisieren.

Im Zuge dieser Entwicklung üben Abwehr- bzw. Anpassungsvorgänge durchaus lebensnotwendige Funktionen aus, da sie als gleichsam automatisierte Bewältigungsversuche von Angst und von bedrohlich erlebten Konflikten psychische Schutzmechanismen auszubilden vermögen und durch Formen u. a. der Regression, der Rationalisierung, der Verschiebung auf Ersatzobjekte, der Sublimierung oder im Extremfall auch der Verdrängung eine notwendige Entlastungsfunktion innehaben können, so etwa die Regression für die Förderung psychosomatischer Entspannungsvorgänge oder der Anpassungsvorgang der Identifikation bzw. Introjektion für die frühkindliche Entwicklung.

Erst die Verfestigung bzw. Rigidität bestimmter Abwehr- oder Anpassungsprozesse führt zu den zuvor beschriebenen Gefahren der Selbst- und Realitätsentfremdung bzw. zur Konfliktverdrängung statt zur Konfliktlösung. Um seine Aufgabe als (Selbst-)Steuerungsinstanz erfüllen zu können, bedarf das Ich neben den instrumentalischen Funktionen insbesondere derjenigen kreativen Ich-Funktionen, die durch die Merkmale Flexibilität, Integrationsfähigkeit und Kommunizierbarkeit gekennzeichnet sind. Durch sie wird es möglich, zwischen verschiedenen Ich-Zuständen bzw. Abwehr- und Anpassungsformen zu alternieren und in flexiblem Umgang mit intra- und extrapsychischen Phänomenen schließlich zu entsprechenden kommunikativen *Konfliktlösungsstrategien* in Verbindung mit problemlösendem Denken und entsprechenden Handlungen zu gelangen.

Von entscheidender, wenn nicht zentraler Bedeutung für kreatives Erleben und Handeln ist in diesem Zusammenhang die Fähigkeit zur *Ambiguitätstoleranz*, welche sich umschreiben läßt als das Vermögen, die Ambivalenz problem- bzw. konflikthaltiger Situationen nicht nur aushalten und ertragen, sondern zugleich an ihrer Bewältigung arbeiten zu können. Ambiguitätstoleranz impliziert somit die Berücksichtigung einander entgegengesetzter Lösungsmöglichkeiten, wie sie beispielsweise in so divergierenden Tendenzen wie denen rationaler und regressiver

psychischer Vorgänge zum Ausdruck kommen. Bezogen auf den Bereich musikalischen Erlebens und Handelns hieße dementsprechend *kreatives Hören und Verstehen*, über einzelne Hör- und Verstehensarten, wie sie in 3. entwickelt worden sind, zu verfügen und durch kreative Transformationsprozesse subjekt- bzw. objektbezogen in den musikalischen Kommunikationsprozeß einzugreifen.

Dementsprechend bedarf eine blockierte Selbstentfaltung, die sich in dem neurotischen *Verfestigen* bestimmter Abwehrmechanismen wie insbesondere der Verdrängung und der Rationalisierung äußert, der identifizierenden Einfühlung bzw. des empathischen Verstehens im Rahmen des therapeutischen Vorgehens, sei es in der klassischen Dialogform oder im Interaktionsgeschehen des gruppodynamischen Prozesses. Die den psychoanalytischen Erkenntnisprozeß kennzeichnende Operationsform des Verstehens betrifft daher sowohl logisch-semantisches Verstehen als auch nachvollziehendes Verstehen<sup>64</sup>, welches, eingebunden in den kommunikativen Prozeß zwischen Analytiker und Analysand bzw. zwischen Mitgliedern einer interagierenden Gruppe, auf *Stärkung des Ichs* abzielt, um es in die Lage zu versetzen, die »unbewußten Determinanten der aktuellen Konflikte und Symptome, deren genetische Herkunft und strukturellen Hintergrund zunehmend zu erkennen, die blockierte Selbstentfaltung nachzuholen und damit zu reiferen Verarbeitungen zu finden«<sup>65</sup>.

In diesem Sinne vermag psychoanalytisches Verstehen zur »Befreiung des Menschen von undurchschaute Abhängigkeiten beizutragen«<sup>66</sup>, indem die Methode der Psychoanalyse mit der Entdeckung und Erforschung des Dynamisch-Unbewußten Wege aufzeigt, den Vermittlungszusammenhang von sozialer Kommunikation und psychischen Prozessen explizit im Rahmen gesellschaftlicher Tatbestände aufzuweisen.

Das Hören und Verstehen von Musik erfordert daher, will es sich nicht dem Vorwurf eines rein subjektivistischen Vorgehens aussetzen, die Auseinandersetzung mit eigenen Einstellungen, Vorlieben und Verhaltensweisen im Sinne von metakommunikativen Reflexionsprozessen (vgl. dazu auch 4.3.), die im Dialog oder im Rahmen der interagierenden Gruppe eingeleitet werden können. Die Kenntnis bzw. Berücksichtigung von Abwehr- und Anpassungsmechanismen unter dem zuvor geschilderten Aspekt bietet die Möglichkeit, spezifische Formen musikalischen Hörens und Verstehens in ihrer Auswirkung sowohl auf den musikalischen Kommunikationsprozeß als auch im Hinblick auf die spezifische Persönlichkeitsstruktur des hörenden bzw. verstehenden Subjekts einem emanzipatorischen Erkenntnisprozeß in psychoanalytischem Sinne zugänglich zu machen.

## 2.5. Strukturanalytischer Aspekt

Entwicklung des integrativen Konzepts einer interdisziplinären Korrespondenzanalyse und ihrer Kategorien  
(Rauhe)

Befragt man die Strukturanalyse traditioneller Prägung auf ihre spezifische Bedeutung für das Hören und Verstehen und seine didaktische Vermittlung, so stellt sich bei näherer Betrachtung recht bald heraus, daß sie als Ausgangspunkt oder Teilaspekt vor allem dann eine wesentliche Rolle zu spielen vermag, wenn sie sich nicht auf die »wissenschaftliche« Position einer rein immanenten Objektbeschreibung beschränkt, wie dies in der überwiegenden Literatur leider geschieht, sondern ihre »objektiven« Befunde und Ergebnisse mit anderen Gesichtspunkten (vor allem dem Aspekt der spezifischen Struktur des Verstehenssubjekts) in Verbindung bringt und in größere interdisziplinäre Bedingungsbeziehungen musikalischer Kommunikation einordnet. Eine solche für unser Konzept notwendige Erweiterung und Einordnung soll nach einem kurzen Hinweis auf die vorhandene Literatur versucht werden.

### 2.5.1. Kurzer Überblick über vorliegende Konzepte musikwissenschaftlicher Strukturanalysen

Wollte man alle vorliegenden Konzepte musikwissenschaftlicher Strukturanalysen auch nur einigermaßen vollständig darstellen, so würde dies allenfalls in Form einer viele Bände umfassenden Enzyklopädie erfolgen können, denn im Grunde hat jeder ernsthafte Musikforscher sich in irgendeiner Weise mit dem Problem der Strukturanalyse beschäftigt.

Einen guten Überblick über die vorhandene musikwissenschaftliche Literatur zu diesem Thema geben die kürzlich erschienenen Bücher von Gerhard Schuhmacher<sup>1</sup> und Hermann Beck<sup>2</sup>. Eine zusammenfassende Darstellung der Methoden der Werkanalyse liefern Walter Wiora, der das »wissenschaftliche Studium musikalischer Kunstwerke« methodologisch reflektiert<sup>3</sup>, und Gerhard Schuhmacher, der »die wichtigsten Bemühungen zur Analyse von ihrem theoretischen Ansatz her« dargelegt<sup>4</sup>. Die Dissertation von M. Vetter beschränkt sich auf die deutsche musikalische Zeitschriftenliteratur von 1918 bis 1964. Ihr Wert liegt weniger in der »nach ideologisch-ästhetischen und pädagogisch-methodischen Gesichtspunkten« durchgeführten Untersuchung, als in der umfangreichen Bibliographie<sup>5</sup>. Mit der

Funktion der Analyse in der gegenwärtigen musikpädagogischen Diskussion setzt sich der Verfasser auseinander<sup>6</sup>. Die Dissertation von E. Hennigs untersucht »musikalische Analyseverfahren und ihre musikpädagogische Relevanz«, indem sie »theoretische Erörterungen zur Erarbeitung traditioneller Werke im Musikunterricht« anstellt<sup>7</sup>. Wesentliche Impulse für eine didaktisch notwendige Neuorientierung der musikalischen Analyse gibt Rudolf Frisius<sup>8</sup>. Seine Unterscheidung zwischen geschaffener »Struktur« und konkret gehörter »Form« bringt eine pädagogisch bedeutsame Horizontenerweiterung strukturanalytischen Denkens, die ihren didaktischen Niederschlag in der Konzeption des Unterrichtswerkes »Sequenzen« gefunden hat<sup>9</sup>. Diese kommunikationstheoretisch orientierte Konzeption stellt das Problem Hören und Verstehen in den Mittelpunkt des Musikunterrichts, der durch die Einbeziehung alles Hörbaren zur »auditiven Kommunikation« erweitert wird<sup>10</sup>. Christoph Richter geht erstmalig von einem spieltheoretischen Ansatz für die interdisziplinäre Analyse und fachübergreifende Interpretation von Musik aus.<sup>11</sup>

Er wählt folgende spezifische Eigenschaften des Spiels als Grundlage für Strukturanalysen und musikpädagogische Überlegungen:

Das Spielkriterium der Geschlossenheit und Erreichbarkeit (Musik als Strukturspiel),

Das Spielkriterium der Ambivalenz und der Scheinhaftigkeit (Musik als Bedeutungsspiel), und

Die Freiheit des Spiels in der Musik, bezogen auf die Komposition, den Komponisten und die Reproduktion von Musik.

Einen für unseren Zusammenhang beachtenswerten wissenschaftstheoretischen Beitrag zur Methodologie musikalischer Analyse liefert Heinz Alfred Brockhaus<sup>12</sup>, dessen Fragestellung auf einem spezifisch marxistisch-ästhetischen Ansatz beruht. Er entwickelt sein Kategoriensystem aus der Erkenntnis heraus, daß die Strukturanalyse (wie auch die Musikästhetik) »mit einem vielfältigen Instrumentarium theoretischer Begriffe« operiert. »Diese bezeichnen Gesetzmäßigkeiten, Komponenten, Merkmale, Beziehungen, Aspekte, Ebenen und anderes, die aus der musikalischen Realität abstrahiert sind, so daß sich in ihrer Gesamtheit der jeweilige Stand der wissenschaftlich-begrifflichen Rezeption des Musikalischen in seinem historischen, gegenwärtigen und perspektivischen Gesamtzusammenhang dokumentiert. Der einzelne Wissenschaftler operiert mit solchen Begriffen, indem er sie, der gegebenen Aufgabe entsprechend, auswählt und sodann in einem mehr oder weniger bewußt konzipierten System koordiniert, subordiniert und korreliert«, um »in einem solchen Bezugsfeld ihren Inhalt, ihre Position und Funktion zu prüfen. Ohne ein solches Modell des Systems ist eine Kategoriendefinition nicht möglich«<sup>13</sup>.

Der Vorzug dieses wissenschaftstheoretisch reflektierten Kategoriensystems liegt vor allem darin, daß es die traditionelle »immanente« Strukturanalyse erweitert und in einen interdisziplinären methodologischen Gesamtzusammenhang integriert.

### 2.5.2. Entwicklung des Konzepts einer interdisziplinären Korrespondenzanalyse

Einen kommunikationstheoretisch orientierten methodologischen Beitrag zur ästhetischen und didaktischen Theorie der Analyse liefert der Verfasser, indem er das sozial- und erziehungswissenschaftlich ausgerichtete Konzept einer *interdisziplinären Korrespondenzanalyse* entwickelt.<sup>14</sup> Dieses Konzept geht von der musikalischen Struktur als Gesamtheit der zwischen konstituierenden Elementen einer musikalischen Gestalt aufweisbaren Beziehungen aus und untersucht deren interdisziplinäre »außermusikalische« Korrespondenzen und Implikationen. Ohne diese ist weder eine Standortbestimmung und Einordnung in größere Bedingungsbeziehungen möglich noch kann eine sachgerechte und umfassende Analyse und Interpretation als Voraussetzung für die Initiierung oder Intensivierung von Verstehensprozessen geleistet werden; denn gemäß den an anderer Stelle entwickelten und unter 1. und 2. in diesem Buche dargelegten methodologischen, kommunikationstheoretischen, linguistischen, informationsästhetischen und hermeneutischen Erkenntnissen ist die Annahme des Vorhandenseins isolierter, von Verstehenssubjekten losgelöster immanenter »Eigengesetzlichkeiten« musikalischer Verstehensobjekte im Rahmen unseres Ansatzes wissenschaftstheoretisch nicht haltbar.

Die auf dieser Erkenntnisgrundlage konzipierte interdisziplinäre Korrespondenzanalyse beschäftigt sich u. a. mit folgenden vielschichtigen und teils interdependenten Untersuchungsfeldern, deren Aufzählung keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt.<sup>15</sup> Es handelt sich um zu analysierende Zusammenhänge:

- (1) zwischen Komponenten, Materialebenen, Parametern, gegebenenfalls statistisch ermittelten Strukturelementen, Formprinzipien, Formteilen usw. als interdependenten Teilphänomenen innerhalb eines Musikstückes oder seiner Abschnitte;
- (2) zwischen diesen Teilphänomenen und dem ganzen Musikstück (dem »Werkganzen«);
- (3) zwischen den unter (1) und (2) genannten Phänomenen und Bezügen eines Musikstückes und denen anderer Musikstücke derselben und/oder einer bzw. mehrerer anderer Stilperioden und -richtungen, Zeiten, Völker, Kulturen usw.
- (4) zwischen den unter (1) bis (3) genannten korrespondierenden Phänomenen und Bezügen einer Musik und den ihnen zugrundeliegenden naturgesetzlichen (z. B. akustischen, physikalischen, kybernetischen, tonphysiologischen), anthropologischen (z. B. verhaltensbedingten), gesellschaftlichen, gruppenspezifischen, individuellen, sozialisationsbedingten, ökonomischen,

geschichtlichen, kulturellen, kompositions- und spieltechnischen sowie notationsspezifischen Normen;

- (5) zwischen verschiedenen Stilelementen oder Stilchichten (Zeit-, National-, Gattungs-, Form-, Personal-, Werkstil, ethnospezifischer, instrumental-, besetzungs- und stimmungsgattungsspezifischer Stil) untereinander;
- (6) zwischen Notation und akustischer Gestalt;
- (7) zwischen unveränderlichen konstanten und kommunikationsbedingten variablen Phänomenen;
- (8) zwischen geschaffener »Struktur« und tatsächlich gehörter »Form«<sup>16</sup>;
- (9) zwischen Struktur und Wirkung innerhalb des kommunikativen Gesamtzusammenhangs von musikalischer Struktur, ihrer Vermittlung, Funktion und Wirkung vor dem historischen Hintergrund sozial-, geistes-, kultur-, musik- und wirkungsgeschichtlicher Aspekte;
- (10) zwischen Musik und Mensch, Objekt und Subjekt im interdisziplinären Bedingungsbeziehungen kommunikationstheoretischer und linguistischer, informationsästhetischer und statistischer, psychoanalytischer und tiefenpsychologischer, sozial- und verhaltenswissenschaftlicher, rezeptionspsychologischer, hermeneutischer, ästhetischer und kompositorischer Aspekte des Verstehensvorganges (vgl. die entsprechenden Abschnitte von 2.).

Die hier nur angedeuteten vielschichtigen Bezugfelder müssen nun jeweils auf ihre Differenzierungs- und Integrationsprinzipien untersucht werden, wobei das Brockhausche Kategoriensystem ebenso herangezogen werden kann wie die in 2.3. dargestellten vier integrativen Strukturprinzipien des »Sekundganges«, der »intervallischen Entwicklung«, der »rhythmischen Evolution« und der »variablen Glieder«<sup>17</sup>. Auch das im folgenden (2.5.3.) entwickelte System der Kommunikationsebenen und Realisationsstadien vermag einen Beitrag zur methodologischen Problematik der Strukturanalyse zu leisten; denn an dem im letzten Punkt (10) zusammengefaßten Untersuchungsfeld der interdisziplinären Korrespondenzanalyse zeigt sich besonders deutlich, daß eine Strukturanalyse letztlich erst dann für den Verstehensprozeß fruchtbar werden kann, wenn sie die das Verstehenssubjekt und seine Präferenzen einbeziehenden fachübergreifenden Bedingungen des musikalischen Kommunikationsvorganges zumindest als Hintergrund mit berücksichtigt und bei der Interpretation ihrer strukturellen Befunde beachtet.

### 2.5.3. Kommunikationsebenen und Realisationsstadien als Kategorien der Analyse

Diese vielschichtigen Bedingungen werden allerdings erst durchschaubar, wenn eine erkenntnistheoretisch entscheidende existentielle und

kommunikative Eigenart der Musik ins Blickfeld rückt, die sich mit Hilfe des folgenden Kategoriensystems methodisch erfassen läßt: Massenmedial vermittelte Musik basiert auf vier komplementären Kommunikationsebenen und sechs bzw. sieben Realisierungsstadien (vgl. hierzu 2.1.).

Bei den vier *Kommunikationsebenen* (Vermittlungsebenen) handelt es sich um:

- (1) die auditive (er- bzw. gehörte) Ebene (Hörwirklichkeit)
  - (2) die optisch-visuelle Ebene (Notation)
  - (3) die akustische Ebene (Klangwirklichkeit, physikalische Realität) und
  - (4) die verdinglichte materialisierte Tonträger-Ebene (technisch aufgezeichnete Ebene des Tonbandes, der Kassette und Schallplatte usw.).
- Diese Kommunikationsebenen korrespondieren mit den sechs bzw. sieben Realisierungsstadien, in denen sich musikalische Kommunikation im Zeitalter der Massenmedien überwiegend vollzieht (siehe Abbildung 7).

Die *Realisierungsstadien* sind:

- (1) das Stadium der imaginativ erfundenen, erdachten, »erhörten«, in der auditiven Vorstellung konzipierten Musik: das *imaginativ-auditive Realisierungsstadium* (E);
- (2) das Stadium der notierten, grafisch verschlüsselten, visuell encodierten Musik: das *visuelle Realisierungsstadium* (N);
- (3) das Stadium der durch Reproduktion (künstlerische Interpretation) akustisch realisierten, »decodierten« Musik: das *erste akustische Realisierungsstadium* (I);
- (4) das Stadium der durch technische Aufnahme elektroakustisch umgeformten und auf Tonträger (»Klangkassette«) aufgezeichneten (materialisierten) Musik: das *verdinglichte, materialisierte Realisierungsstadium* (A);
- (5) das Stadium der durch technische Reproduktion (auf Wiedergabegeräten wie Plattenspieler, Kassettenrecorder, Tonbandgerät) elektroakustisch realisierten, aus Lautsprechern erklingenden Musik: das *zweite akustische (elektroakustische) Realisierungsstadium* (T);
- (6) das nur in bestimmten Fällen auftretende Stadium der durch Transkription hergestellten grafisch aufgezeichneten ursprünglich nicht (oder anders) notierten Musik (Folklore, außereuropäische Musik): *transkriptives visuelles Realisierungsstadium* (N<sub>1</sub>);
- (7) das für den Hör- und Verstehensvorgang wichtigste Stadium der wahrgenommenen, rezeptiv realisierten, in konkrete Hörwirklichkeit umgesetzten Musik: das *rezeptive Realisierungsstadium* (R).

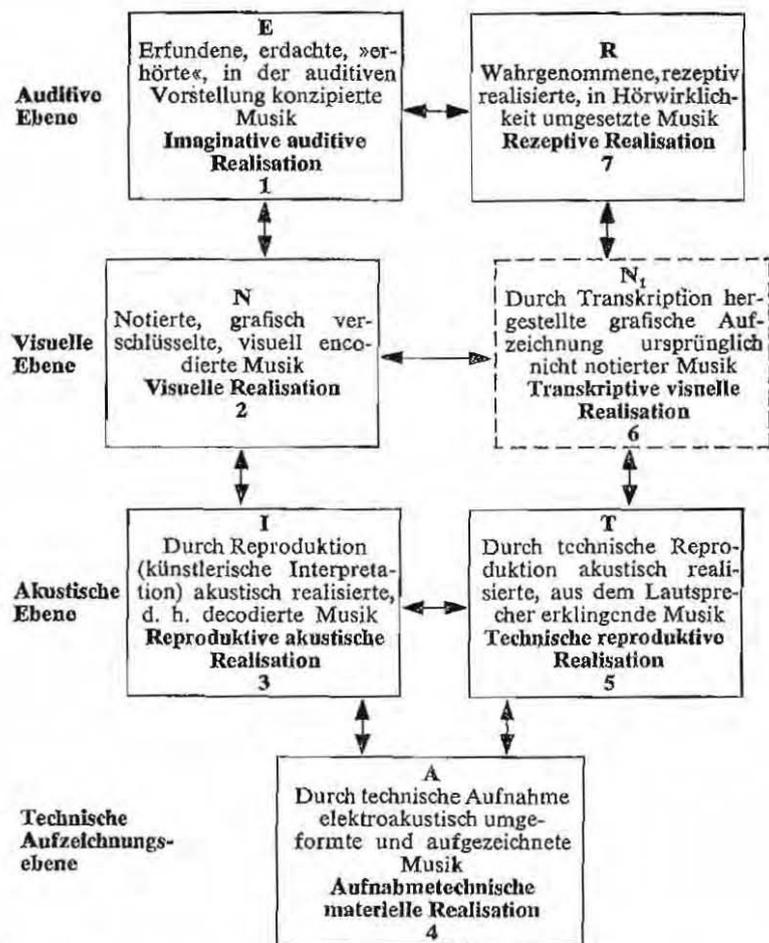


Abb. 7: Kommunikationsebenen und Realisierungsstadien massenmedial vermittelter Musik.

Zwischen dem ersten und letzten Stadium liegt also bei Vorgängen musikalischer Massenkommunikation ein »weiter Weg«, auf dem ein mehrfacher Wechsel von Ebene zu Ebene, von Codierung zu Codierung erfolgt. In diesem kommunikativen Vorgang permanenter En-, Um- und Decodierung (d. h. Verschlüsselung, Übersetzung und Entschlüsselung), in diesem Prozeß eines wiederholten Wechsels der Kommunikationsebenen und des Fortschreitens von einem Realisierungsstadium zum anderen liegt das erkenntnistheoretische Problem der

Musik, das den Verstehensprozeß so unglaublich kompliziert und nur durch interdisziplinäre Aspektvielfalt sowie multimediale und polysensorische didaktische Maßnahmen vollziehbar macht.

Dies versucht die interdisziplinäre Korrespondenzanalyse, indem sie jede der Kommunikationsebenen und jedes der Realisationsstadien (soweit jeweils bei einer Musik vorhanden) in der Untersuchung berücksichtigt und mit den anderen in Beziehung setzt.

Handelt es sich um Jazz oder jazzverwandte Musik, so treten weitere methodologische Probleme auf, die an anderer Stelle dargelegt sind<sup>18</sup>. Sie liegen vor allem erstens in der Vorrangigkeit der klingenden Erscheinungen, d. h. akustischen Realisationsstadien (I und T) vor dem notierten Schriftbild (Stadium N) (nach W. Suppan ist die Schallplatte die »Partitur des Jazz«), zweitens in der besonderen analytischen Bedeutung der Transkription (Stadium N<sub>1</sub>), bei der allerdings ähnliche Probleme auftauchen wie bei der Niederschrift gehörter Volkslieder und Volksmusikstücke in der ethnologischen Forschung, und drittens in der weitgehenden Unangemessenheit der abendländischen Notenschrift, durch die spezifische Phänomene (dirty play, swing, drive, timing usw.) in inadäquate Denk- und Strukturschablonen gepreßt werden (dies gilt u. a. für den Systemzwang der Tonhöhen Selektion sowie des tonalen bzw. tonikalen Funktionsdenkens und für das von der abendländischen Tradition geprägte eindimensionale »monometrische« Taktprinzip, das den mehrdimensionalen rhythmisch-metrischen Phänomenen des Jazz weniger gerecht werden kann als eine neu zu entwickelnde Bewegungsnotation).

#### 2.5.4. Primär-, Sekundär- und Tertiärkomponenten als spezifische Strukturebenen massenmedialer Musik

Die Analyse des Jazz wie auch der Populärmusik (Pop-, Schlager-, Tanz- und Unterhaltungsmusik usw.) scheiterte bisher weitgehend daran, daß sie mit Methoden durchgeführt wurde, die aus dem Bereich der Kunstmusik stammen, und daher zu überwiegend negativen Ergebnissen führte. Daher hat der Verfasser versucht, angemessene Methoden und Kriterien zu entwickeln, mit Hilfe derer die weitgehend von aufnahmetechnischen und massenmedialen Bedingungen geprägten Stücke analysiert werden können. Hierbei zeigte sich, daß eine Differenzierung und Kategorisierung der strukturellen Phänomene in drei Ebenen von Komponenten erforderlich ist.<sup>19</sup>

(1) Die Ebene der *Primärkomponenten* umfaßt die vom Kompositionsvorgang wie von der historischen Entwicklung der abendländischen

Musik her gesehen primären Komponenten, also Melodik (Diastematik, Tonhöhenbezeichnung), Rhythmik (Tondauer), Metrik, Taktordnung, Harmonik und formale Disposition. Die Bezeichnung Primärkomponenten soll keine Bewertung dieser Komponenten implizieren, sondern bezeichnet lediglich die Reihenfolge im Entstehungsprozeß. Diese Primärkomponenten lassen sich zum großen Teil mit traditionellen Methoden der Strukturanalyse erfassen, deren Ergebnisse allerdings in interdisziplinäre Zusammenhänge eingeordnet werden müssen (siehe oben). Eine Ausnahme bilden lediglich die im Zusammenhang mit den spezifischen methodologischen Problemen der Jazzanalyse genannten Strukturelemente, für die neue Kategorien entwickelt werden müssen.<sup>20</sup>

(2) Zur Ebene der *Sekundärkomponenten* gehören die verschiedenen Phänomene der Klangfarbe, der Instrumentation, des Arrangements, der Gestaltung des »sound« (des besonderen Klangstils, der »Klangmode«) und der Bearbeitung, die für die massenmediale Popmusik wachsende Bedeutung gewinnen. Während sich die Analyse der Primärkomponenten wesentlich auf das Notenbild stützen kann, lassen sich spezifische Klangphänomene in Populärmusik, Jazz und auch in bestimmten Bereichen avantgardistischer Kunstmusik größtenteils nur unvollkommen notieren und daher vielfach nur durch Höranalyse erfassen. Hinzu kommt, daß gerade im Sektor der Populärmusik kaum ausgeschriebene Partituren existieren. So werden z. B. Operetten grundsätzlich aus dem Klavierauszug dirigiert. Selbst wenn eine Partitur vorliegt, wird diese in den seltensten Fällen zugänglich gemacht oder gar gedruckt. Schallplatten- oder Rundfunkarrangements werden prinzipiell in Form von Partiturskizzen notiert, die – mit Bleistift geschrieben – oft nur die wesentlichsten Dinge enthalten, um Instrumentalisten gewisse improvisatorische Freiheit zu lassen, ähnlich wie vergleichsweise in der experimentellen oder aleatorischen Musik. Entsprechend werden denn auch notierte Details des Arrangements vielfach während der Aufnahme (»Produktion«) im Studio geändert. Interpreten, Aufnahmestab und Arrangeure experimentieren oft im teamwork, so daß das klangliche Resultat der Aufnahme nicht selten erheblich vom ursprünglich notierten Arrangement abweicht. Diese experimentelle Aufnahmepraxis, die sich um eine optimale Abstimmung des Arrangements auf die spezifischen massenmedialen Eigenschaften und auf die jeweiligen Qualitäten der Interpreten bemüht, führt dazu, daß selbst dann, wenn eine ausgeschriebene Partitur vorliegt, diese normalerweise für die Strukturanalyse eines produzierten Poptitels kaum brauchbar ist.

Die Analyse bleibt also auch in diesem Falle auf die konkreten Hör-

befunde angewiesen. Diese können lediglich durch Transkriptionen oder Protokollnotationen festgehalten und damit leichter analysierbar gemacht werden. Um annähernd authentische visuelle Aufzeichnungen zu erstellen, bedarf es jedoch der Entwicklung neuer, den spezifischen Klangereignissen und -kombinationen angemessener Zeichensysteme. Hierbei könnte von vorhandenen allgemeinen Notationserfahrungen der Musikethnologie ausgegangen werden. Außerdem sollten elektroakustische und elektrophotographische Hilfsmittel herangezogen werden, die die visuelle Erfassung von sounds, Klangstrukturen und spezifischen Stimmqualitäten (Timbre, Vibratobreite, Formantenstruktur usw.) ermöglichen.<sup>21</sup>

Erst dadurch könnten notwendige Voraussetzungen für eine abgesicherte Strukturanalyse der Sekundär- wie auch der Tertiärkomponenten geschaffen werden.

(3) Zur Ebene der *Tertiärkomponenten* gehören u. a. Interpretationsstrukturen, wie shouting, timing, dirty singing, scat-Gesang, und elektroakustische Aufnahmeverfahren, wie Gruppentrennung, Hallbeimischung, Formantenverlagerung, Balanceveränderung, Klangtransformation durch elektronische Verfremdung, Verzerrung oder Änderung der Bandgeschwindigkeit, Multi-Play back, Klangkompression. Diese Tertiärkomponenten werden vor allem für die Verbreitung der technisch vermittelten Populärmusik immer wichtiger. Solange eine ausgebaute systematische Klangforschung mit entsprechenden Notationsmethoden und abgesicherten Ergebnissen einer adäquaten Strukturanalyse akustisch aufgezeichneter Musik fehlt, erweist sich die vergleichende Höranalyse als geeignetste Methode zur Untersuchung der Tertiärkomponenten. Der didaktische Vorteil dieser Methode beruht auf einer fortschreitenden Sensibilisierung der rein auditiven Rezeption durch vergleichende Beschreibung und strukturanalytische Differenzierung konkreter Hörbefunde<sup>22</sup>.

Auf den Zusammenhang zwischen Strukturanalyse und informationsästhetisch-statistischer Analyse wurde bereits in 2.3. hingewiesen. Er liegt darin, daß beide letztlich aufeinander angewiesen sind, denn Bedeutung und Wirkung einzelner statistisch ermittelter Strukturelemente hängen wesentlich von ihrer Funktion und ihrem Stellenwert innerhalb der Gesamtstruktur eines Musikstücks ab<sup>23</sup>. Umgekehrt kann über die Besonderheit der Struktur eines Stückes im Hinblick auf das Problem Hören und Verstehen erst dann Näheres ausgesagt werden, wenn der »allgemeine Sprachgebrauch«, d. h. die zur Zeit der Entstehung oder Rezeption übliche Verbreitung, Verwendungs- und Kombinationshäufigkeit der für die Struktur konstitutiven Elemente ermittelt ist. Dazu bedarf es informationsstatistischer Untersuchungen,

denn Häufigkeiten lassen sich schwer auch nur annähernd präzise schätzen. Hier zeigt sich wiederum, daß weder die Strukturanalyse noch die statistische Analyse allein geeignet sind, Hör- und Verstehensvorgänge zu erforschen. Vielmehr bedarf es einer integrierten Anwendung möglichst vieler verschiedenartiger Analyseverfahren und -aspekte, wie sie etwa durch die interdisziplinäre Korrespondenzanalyse unter Heranziehung des in 5. dargestellten Integrationsmodells als erkenntnistheoretischen und pädagogischen Bezugsrahmen geleistet werden kann.

## 2.6. Sozialwissenschaftlicher Aspekt

Sozio-ökonomische und sozio-kulturelle Rahmenbedingungen und Bezugsfelder musikalischen Hörens und Verstehens  
(*Rauhe*)

### 2.6.1. Probleme empirischer Analyse der Subjektstruktur

Wie in den Abschnitten über den hermeneutischen, informationsästhetischen und strukturanalytischen Aspekt bereits ausgeführt, impliziert der Verstehensprozeß grundsätzlich einen Bezug zwischen Verstehensobjekt und Verstehenssubjekt. Er bedarf daher gleichermaßen einer Analyse der Objekt- wie der Subjektstruktur. Diese Subjektanalyse stößt allerdings vor allem deshalb auf noch größere Schwierigkeiten als die Strukturanalyse des Objekts, weil es erstens an geeigneten Kategorien, Kriterien und Untersuchungsmethoden einerseits und an empirischen Forschungsergebnissen andererseits fehlt, und weil zweitens musikbezogenes Verhalten nur im Kontext allgemeinen Sozialverhaltens untersucht werden kann; denn – wie in 1.1. bereits festgestellt wurde – ist »Verhalten eine Funktion von Erfahrung« und Erfahrung und Verhalten stehen »stets in Beziehung zu irgend jemand anderem oder zu irgend etwas anderem als einem selbst«. »Musikalisches Handeln erschöpft sich in den allerseltensten Fällen »in der Musik selbst«<sup>1</sup>. Es hat grundsätzlich eine soziale Dimension, die es stets zu berücksichtigen gilt.

Sozialverhalten ist insofern nur schwer empirisch erfaßbar, als die ihm zugrundeliegende Bedürfnis-, Motivations- und Bewußtseinsstruktur des Menschen einer wissenschaftlichen Erforschung nicht unmittelbar zugänglich ist. Die Schwierigkeiten, die insbesondere das empirische Problem sozialwissenschaftlicher Befragung und ihrer verschiedenen Methodologien betreffen, ergeben sich vor allem daraus, daß das Be-

wußtsein des Menschen nur einen Teil seiner Handlungen, Wünsche und Motive begleitet<sup>2</sup>. Erschwerend kommt hinzu, daß zur Zeit »die an verbaler Kommunikation orientierten Verfahren besser entwickelt sind als die auf nonverbaler Kommunikation beruhenden«<sup>3</sup>. Da auf nonverbale Untersuchungsmethoden an späterer Stelle dieses Kapitels im Rahmen eines speziellen Ansatzes zur Beobachtung und Analyse musikbezogenen Verhaltens eingegangen wird, sollen hier zunächst die Probleme verbaler Erhebungsmethoden empirischer Sozialforschung dargestellt werden, insbesondere die der Befragung, die in den Sozialwissenschaften am häufigsten verwendet wird.

Die Schwierigkeit der Befragung liegt vor allem darin, daß der untersuchende Forscher bzw. Interviewer sein Problem in Fragen umsetzen muß, die dem Bezugsrahmen des Befragten angemessen sind. Er überträgt die »Kategorien des Beobachters« in »Kategorien des Akteurs«<sup>4</sup>. Weil bei empirischen Erhebungen meist zahlreiche Personen befragt werden, steht der Wissenschaftler vor der grundlegenden Schwierigkeit, »Wege zu finden, die unterschiedlichen Erfahrungen durch Vorlage der gleichen Frage hervorzuholen«<sup>5</sup>. »Die Forderung, Forscher und Befragte sollten die gleiche Sprache sprechen, ist oft nur schwer zu erfüllen, da es – abgesehen von Slang, Fachsprachen u. ä. – erhebliche Bedeutungsunterschiede von Wörtern in einzelnen Schichten und Altersgruppen der Gesellschaft gibt. Auch wenn man sich bemüht, nur geläufige Ausdrücke und Formulierungen zu verwenden, bleibt noch genug Spielraum zur Interpretation des Befragten. Ihr Bezugsrahmen, ihr Interesse und ihr Handlungsbereich entsprechen nicht dem des Forschers.«<sup>6</sup> Angewandt auf den Bereich musikbezogenen Verhaltens ergibt sich somit das Problem, auf welche Weise Hör- und Verstehens-kategorien des untersuchenden Forschers angemessen in die der zu untersuchenden Jugendlichen bzw. Schülergruppen transformiert werden können, damit er auf dem Wege empirischer Befragung Aufschlüsse über die musikalische Verhaltenssituation gewinnt. Das aber bedeutet, »daß nicht nur jede Auswertung einer Antwort, eines Erhebungsbefundes erst einer vorgängigen Interpretation . . . (des) Verhältnisses von Antwort und seelisch-persönlicher Wirklichkeit bedarf«<sup>7</sup>, sondern daß eine jugendpsychologische Analyse der Frage und der Antwort nötig ist, d. h. eine Berücksichtigung der besonderen Weise, in der Jugendliche auf die Fragen sowie die Umstände und den Zusammenhang der Befragung reagieren. Hierzu ist eine genauere Kenntnis der Situation Jugendlicher in unserer Gesellschaft und spezifischer Ursachen und Merkmale jugendlichen Verhaltens erforderlich. Eine Analyse dieser Problematik und einen kurzen, pädagogisch orientierten Überblick über die für unseren Zusammenhang wichtigsten ju-

gendsoziologischen Aspekte hat der Verfasser in seinem Buch »Jugend zwischen Opposition und Identifikation. Ursachen und Perspektiven jugendlichen Verhaltens«<sup>8</sup> gegeben. Dort findet sich auch ein Verzeichnis der wichtigsten einschlägigen Literatur. Im Mittelpunkt dieser Studie steht einerseits das Problem jugendlicher Teil- oder Subkulturen als verhaltensbestimmender Einstellungs-, Wertungs-, Symbol- und Normensysteme mit ihren spezifischen, teils sezessiven oder oppositionellen, vielfach musikbezogenen Verhaltensmustern und andererseits das damit zusammenhängende Problem massenmedialer Sozialisation u. a. durch kollektive Identifikation mit kulturindustriellen Leitbildern, ein Problem, das an anderer Stelle speziell im Hinblick auf den musikalischen Bereich analysiert worden ist.<sup>9</sup> Sowohl die subkulturelle als auch die massenmediale Sozialisation bilden einen wesentlichen Bezugsrahmen für die Untersuchung musikbezogenen Verhaltens.

## 2.6.2. Zum Konsumverhalten Jugendlicher

Innerhalb der leider noch relativ geringen Zahl vorliegender empirischer Untersuchungen musikbezogenen Verhaltens nehmen die des Konsumverhaltens den größten Raum ein. Das liegt daran, daß sich dies relativ leicht quantifizieren läßt, etwa durch Schallplattenverkaufszahlen. Die bisherigen Untersuchungen haben u. a. ergeben:

- (1) daß auf Jugendliche der überwiegende Anteil am Schallplattenabsatz entfällt (von jeweils 100 in der BRD abgesetzten Schallplatten werden etwa 88 von Jugendlichen unter 25 Jahren gekauft<sup>10</sup>);
- (2) daß Musikhören für westdeutsche Jugendliche zwischen 14 und 21 Jahren an oberster Stelle der Freizeitbeschäftigungen steht (wie empirische Untersuchungen des EMNID-Instituts<sup>11</sup> zeigten und neuere Untersuchungen von Dörte Hartwich<sup>12</sup> und Winfried Pape bestätigten);
- (3) daß Popmusik und Schlager für Jugendliche die beliebtesten Musikgattungen sind, die gegenüber der »E-Musik« erheblich dominieren<sup>13</sup>. Die von W. Pape, G. Kleinen<sup>14</sup> und einer Erhebung des Kölner Instituts für Sozialpsychologie aus dem Jahre 1972<sup>15</sup> bestätigten Ergebnisse der empirischen Untersuchungen Dörte Hartwichs zeigen, »daß – je nach sozialer Schicht des Herkommens zwischen 93,1 % (Gesamtschule Berlin) und 62,4 % (Hamburger altsprachliches Gymnasium) des jugendlichen Musikinteresses mit Popmusik und Schlagern abgesättigt ist, daß zwischen 2,1 % (Hamburger Gesamtschule) und 16,2 % (Berliner altsprachliches Gymnasium) E-Musik auf Platz 1 ihrer

Interessen« steht und daß »der Rest Gattungen wie Märsche, Operetten, Folklore und Jazz bevorzugt«<sup>16</sup>;

(4) daß musikbezogene Verhaltensweisen korrelieren mit anderen Freizeitvorlieben, sozialer Umtriebigkeit, Freiheitsspielraum im Elternhaus, Elternstatus und -verhalten (speziell gegenüber musikalischen Neigungen der Befragten), elterlicher Zuwendung und daraus resultierenden Einstellungen zu den Eltern, Nähe des Befragten zur Drogenszene, Einstellungen zu aktuellen politischen Fragen sowie den hierbei beeinflussenden Informationsquellen, meinungsbeeinflussenden Faktoren beim Ausschuchen und Erwerb von Schallplatten usw.<sup>17</sup>;

(5) daß mannigfaltige ökonomische Verflechtungen bestehen zwischen dem Konsum von Musik und dem sonstiger Produkte wie z. B. Modeartikel, Kleidung, Kosmetika, Rauchwaren, Auto; Verflechtungen, wie sie etwa Reichardt untersucht und mit dem Begriff »Technephoria« terminologisch erfaßt hat<sup>18</sup>;

(6) daß »der Musikkonsum vielerorts zum Religionssurrogat geworden ist«,<sup>19</sup> daß Musik die Funktion einer Art »Lebenshilfe« gewonnen und erhebliche sozialpsychologische Bedeutung erlangt hat, z. B. als Vehikel für Gemeinschaftserlebnisse, als Auslöser und Verstärker von Omnipotenzgefühlen und Machterlebnissen, als Medium kompensatorischer Ersatzbefriedigung, als Statussymbol, als Transportmittel sozialen Aufstiegs usw.<sup>20</sup>;

(7) daß musikalisches Verhalten Jugendlicher wie Erwachsener sich überwiegend als Freizeitverhalten entfaltet, eine Feststellung, die durch die im Auftrag des Deutschen Musikrats unter Beratung von Hans-Peter Reinecke durchgeführte Rahmenstudie »Musik und Sozialstruktur« von Jürgen Friedrichs, Bernd Buchhofer und Hartmut Lütke erhärtet wird<sup>21</sup>. Der »Schlüsselbegriff Freizeit« setzt also einen »übergeordneten soziokulturellen Bezugsrahmen«, innerhalb dessen sich musikbezogenes Verhalten vollzieht: »Die Muster der Rezeption und die soziale Bedeutung von Musik hängen ebenso wie die Wahrnehmungsdiskrepanzen zwischen Produzenten, Sendern und Empfängern in der musikalischen Kommunikation von den soziokulturellen Tendenzen und Gesetzen des Freizeitsektors ab«<sup>22</sup>. Die gezielte Überwindung dieser Wahrnehmungsdiskrepanz zwischen Laien-Rezipienten einerseits und professionellen Produzenten, Interpreten, Vermittlungs- und Verteilungsagenten (Distributoren) und »Verwaltern« von Musik andererseits ist eine der notwendigen pädagogischen Konsequenzen aus dieser durch Massenkommunikation begünstigten Verhaltensdiskrepanz im musikbezogenen Bereich.

### 2.6.3. Sozio-ökonomische, kulturelle und sozialisatorische Determinanten musikbezogenen Verhaltens

Eine wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung fruchtbarer didaktischer Perspektiven musikbezogener Verhaltenszerziehung bildet allerdings eine von den Autoren der genannten Rahmenstudie vorgeschlagene empirische Untersuchung der »bedeutsamen Komponenten der Realisierung musikorientierter und -begleitender Einstellungen und Verhaltensweisen der verschiedensten Art einschließlich ihrer ökonomischen, sozialen, psychischen und ökologisch-regionalen Determinanten und Effekte, sowie ... die (der) Beziehungen zwischen ihnen«<sup>23</sup>. Die Autoren verwenden folgendes aufschlußreiche Schema, um die allgemeinsten Bestimmungsgrößen sozialen Verhaltens zu veranschaulichen (siehe Abbildung 8<sup>24</sup>).

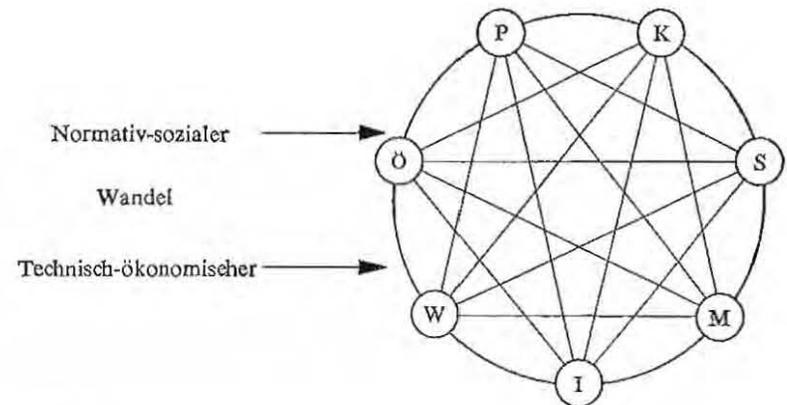


Abb. 8.

- P: Politisches System
- K: Kulturelle Institutionen
- S: Soziales System: Normen, Rollen, Schichtung der Gesellschaft
- M: Material der Kommunikation (hier: Ästhetik, Theorie, Material der Musik)
- I: Physiologische und psychologische Eigenschaften des Individuums
- W: Wirtschaft
- Ö: Ökologisch-regionale Randbedingungen

Bezieht man dieses Rahmenschema, das generell alle Formen menschlichen Verhaltens in ihren Bestimmungsgrößen und Einflußfaktoren zu erfassen vermag, speziell auf den musikbezogenen Verhaltensbereich, so symbolisiert es die Struktur des »Musiklebens«. Dies muß da es den Einflüssen historischen Wandels unterworfen ist, statisch und dynamisch betrachtet werden. – Die Verknüpfungen der Elemente implizieren Wechselbeziehungen und Regelkreise der Anpassung im musikalischen Verhalten. »Diese Beziehungen können vielerlei bedeuten: Informationsströme, normative Einflüsse, Machtprozesse, Austausch von Gütern und Vorteilen, soziale Interaktionen zwischen Trägern verschiedener Rollen, individuelle oder kollektive Lernvorgänge usw.«<sup>26</sup>

Diesen vielfältigen Verknüpfungen lassen sich u. a. folgende Probleme zuordnen<sup>26</sup>:

- W–K: Richtet sich die Musikwirtschaft nach der kulturellen Wertehierarchie der Musikgattungen oder verändert sie diese?
- W–I: Bedarfsdeckung oder Bedarfsweckung, individuelle Autonomie oder industrielles Marketing in der musikalischen Rezeption und Geschmacksbildung?
- S–M: Wie stark ist der Einfluß des sozialen Milieus eines Publikums auf Wahrnehmung und Bewertung der Menge gegebener musikalischer Möglichkeiten? Von welchen sozialen Funktionen der Musik geht ein Komponist aus?

Über die in dieser Rahmenstudie entwickelten Forschungsprobleme hinausgehend, hat Jürgen Friedrichs zunächst in Form eines Arbeitspapiers für den »Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung« (AMPF) weitere Fragestellungen artikuliert, die für unser Problemfeld Hören und Verstehen relevant sind.<sup>27</sup> Sie beziehen sich u. a. auf folgende für die Gestaltung eines schülerorientierten Musikunterrichts entscheidenden Einflüsse der verschiedenen außerschulischen Sozialisationsinstanzen auf das musikbezogene Verhalten der Schüler:

#### (A) Familie

(1) Eine Analyse der Auswirkungen der Familie auf das musikalische Verhalten sollte von vier Dimensionen ausgehen:

- (a) äußerlich sichtbares Verhalten,
- (b) intra-individuelle Dispositionen (aktualisiert in Situationen),
- (c) Strukturen (= Vorgänge und Gegebenheiten) in der Familie, die zu Verhalten des Kindes/Jugendlichen führen,
- (d) sozialpsychologische und ökonomische Bedingungen.

Die Dimensionen sind so zu verstehen, daß die Auswirkungen in der

Reihenfolge d – c – b – a – entstehen. Zu diesen Dimensionen und ihren Zusammenhängen sind Hypothesen zu formulieren.

(2) Man kann davon ausgehen, daß die unterschiedlichen, in den Familien vermittelten musikalischen Verhaltensweisen im Unterricht aufeinandertreffen. Der Lehrer ist dafür zu sensibilisieren (z. B. durch Verwendung von Video-Aufzeichnungen) und hat die Interferenz der unterschiedlichen musikalischen Verhaltensweisen zu berücksichtigen.

(3) Welche für das musikalische Verhalten bedeutsamen Wertvorstellungen vermittelt die Familie, wie stark werden diese internalisiert? Welche Vorgänge in der Familie sind für die Entstehung von musikalischen Präferenzen von Gewicht? Welche Veränderungen treten im Zeitverlauf ein?

(4) Bestehen Divergenzen zwischen familialen und schulischen Wertvorstellungen? Welche Erwartungen haben Eltern an den schulischen Musikunterricht?

(5) Dominieren die Einflüsse von Massenmedien gegenüber denen der Familie?

#### (B) Gleichaltrigengruppen (peer groups)

(1) Wie ist peer group zu definieren? Die einfachste Definition lautet, es sei die Gruppe Gleichaltriger, an der sich das Verhalten jugendlicher orientiert. Dabei sei der Grad der Organisiertheit der Gruppe (z. B. nach Kriterien wie tägliches Treffen oder strukturierter Fan-Club) für die Definition außer acht gelassen.

(2) Nach dieser Definition ist auch die Schulklasse für den einzelnen Schüler eine peer group. Nach den Konsequenzen einer solchen Überschneidung ist zu fragen.

(3) Die Begriffe peer group und Teil-(Sub-)Kultur sollten insofern in die Analyse einbezogen werden, als der Begriff »Teil-(Sub-)Kultur« durch die Variable »Alter« präzisiert werden kann. Es gäbe dann peer groups nicht nur bei Jugendlichen, sondern auf allen Altersstufen.

(4) Damit ergibt sich die Frage nach alters- und generationsspezifischen musikalischen Verhaltensweisen und Musikpräferenzen.

(5) Unter der Annahme, die Spanne zwischen den Generationen werde kürzer, wird ein Generationskonflikt zwischen Lehrern und Schülern hinsichtlich Musikverhalten und -präferenzen wahrscheinlicher.

(6) Es sollte zwischen identifikatorischen und oppositionellen musikalischen Verhaltensweisen unterschieden werden. Identifikatorisch sollen solche Verhaltensweisen genannt werden, die eine Identifikation mit der Gruppe und deren Normen darstellen (Fan-Club). Opposition-

nell sollen solche Verhaltensweisen genannt werden, die sich gegen Gruppennormen richten, zumindest ein Abweichen von der Gruppennorm darstellen (z. B. musizierende Beat- oder E-Musikgruppen).

(7) In Erweiterung dessen ließe sich eine Unterscheidung zwischen Musik als innovativer und als affirmativer Kommunikation entwickeln. Nach einer Präzisierung dieser Überlegung wären mögliche Unterrichtssequenzen für eine innovative musikalische Kommunikation zu erarbeiten.

### (C) Massenmedien

(1) Unter Massenmedien sollen Hörfunk, Fernsehen, Schallplatten, Musikkassetten, Musikzeitschriften und musikbezogene Inhalte in allen Formen von Zeitungen und Zeitschriften verstanden werden. Die nachfolgenden Fragen richten sich auf zwei Untersuchungsbereiche: Präsentation und Nutzung des massenmedialen Angebots.

(2) Wie wird das massenmediale Angebot präsentiert, untersucht hinsichtlich folgender Kriterien: Programm (Sender), Termin (Uhrzeit), Erkennungsmelodie, Ansage, Sprache, Gesten?

(3) Welche Informationen vermittelt die Präsentation musikalischer und außermusikalischer Gegenstände? Wird der Musik ein bestimmter Prestigewert zugeordnet? Werden Bewertungen der Musik bei der Präsentation am musikalischen Material festgemacht oder woran sonst? Initiiert und/oder rechtfertigt die Art der Präsentation bestimmte musikalische Verhaltensweisen?

(4) Wie kommt es zu musikalischen Moden? Was können hierbei die Massenmedien bewirken, was können sie verstärken?

(5) Was von dem massenmedialen Angebot wird genutzt? Welches ist der Gebrauchswert von Musik, d. h. wie wird sie individuell genutzt?

(6) Welchen Stellenwert hat Musik im Freizeitverhalten?

(7) Welche Beziehung besteht zwischen dem musikalischen Angebot und der eigenen Produktion/Produktivität der Rezipienten (z. B. Nachahmen von Beat-Gruppen)?

(8) Gibt es Freiräume, die Angebote anders zu nutzen, als es von Art und Präsentation des Angebots her beabsichtigt war bzw. erscheint?

(9) Was an den Angeboten läßt sich verbalisieren? Wird die Art des Hörens verbalisiert?

(10) Welche sozialen Situationen beeinflussen die Produktion und die Rezeption von Musik?

(11) Welche außermusikalische Bedeutung/welche Korrelate hat das musikalische Verhalten?

(12) Inwieweit sind (welche?) Massenmedien Promotoren der Schallplattenindustrie?

Unter musikalischem Verhalten versteht Friedrichs »das Insgesamt« aller musikbezogenen Handlungen: »Sprechen über Musikstücke, Musik hören, Musik spielen (musizieren), Schallplatten kaufen; sowie nonverbale Verhaltensweisen, wie zu Musik tanzen. Dabei ist diese Definition durch Aufzählung noch unvollständig, da sich zahlreiche Handlungen nennen lassen, die indirekt mit Musik verbunden sein können, so z. B. autofahren, arbeiten«<sup>28</sup>.

Die Aufzählung stützt unsere Hypothese, daß musikbezogenes Verhalten nicht durch Analyse musikalischer Strukturen allein untersucht werden kann, sondern daß zum Material- und Strukturaspekt notwendig der Aspekt der Nutzung, d. h. des situativen Kontextes und der übrigen sozialen Bedingungen der Musikrezeption hinzutreten muß. Demgemäß besteht eine Variation des Verhaltens in der Vielzahl faktischer situativer Kontexte, in denen Musik benutzt wird. Ansätze zu einer solchen an situativen Kontexten entwickelten Theorie der Musikrezeption haben Buchhofer, Friedrichs und Lüdtke in der genannten Rahmenstudie entwickelt: Sie ist unten in 2.8. kurz dargestellt (siehe vor allem S. 143 f.).

Eine eingehende Analyse musikbezogener Verhaltensweisen hätte demnach gleichermaßen das musikalische Material, seine Strukturierung, Vermittlung und Funktion, d. h. seine Nutzung und deren Bedingungs-zusammenhänge zu untersuchen. In diesem Vermittlungs- und Funktionszusammenhang musikbezogenen Verhaltens spielen die Massenmedien eine besondere Rolle. Sie liefern den größten Teil des musikalischen Angebots, stellen Musik für fast alle Situationen bereit, sei es durch das Medium Schallplatte, Kassette, Hörfunk oder Fernsehen (Film). Daher ist anzunehmen, daß die Nutzung der massenmedialen Angebote den wichtigsten aktuellen Bezugspunkt der Analyse musikbezogenen Verhaltens darstellt, während die Familie und z. T. die Gruppe Altersgleicher (peer group) eher Ansatzpunkte für die Analyse des musikalischen Sozialisationsprozesses bilden. Diesen Sachverhalt hat Friedrichs grafisch verdeutlicht<sup>29</sup> (siehe Abbildung 9).

In der Mitte der Darstellung sind die Elemente des (massenmedialen) Kommunikationsprozesses dargestellt. In der unteren Hälfte sind wichtige Teile des musikalischen Sozialisationsprozesses, insbesondere des Entstehens von individuellen Repertoires als Erklärungsansatz für die Art des Decodierungsprozesses vermerkt. In der oberen Hälfte sind mögliche Forschungsaspekte aufgeführt: von der Analyse des Sender-Angebots über die Inhaltsanalyse der Musikstücke bis zur Analyse des Gebrauchs von Musik.

Dieser Auszug aus einem in der vorgenannten Rahmenstudie entwickelten vollständigen Modell des musikalischen Kommunikationspro-

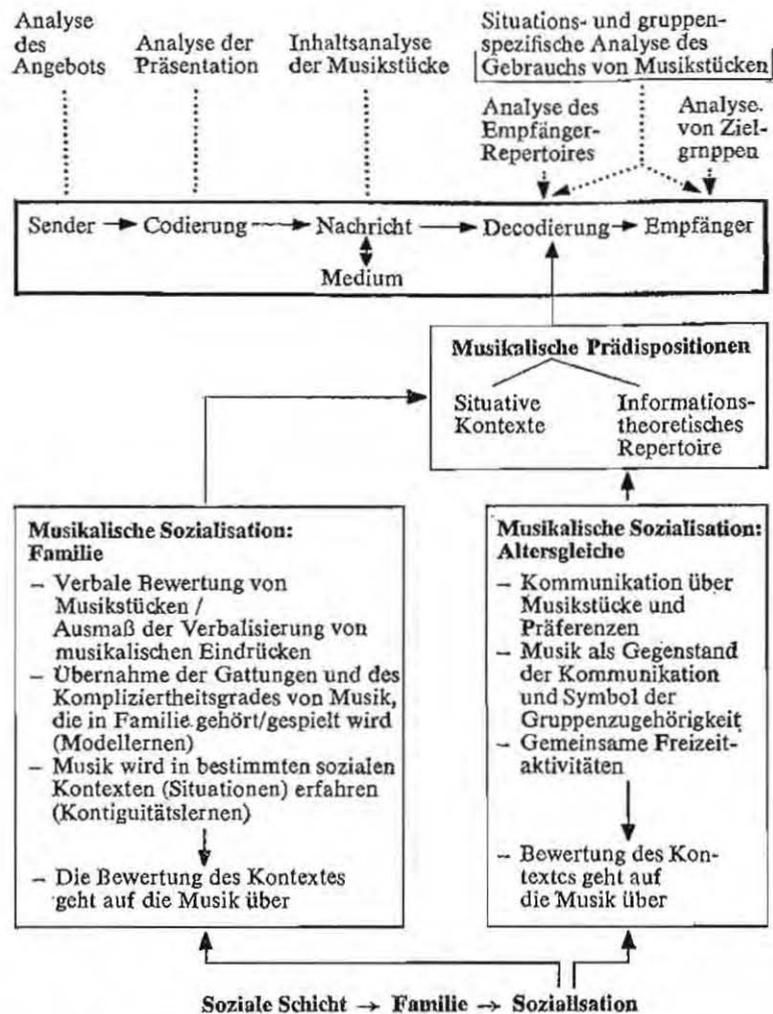


Abb. 9: Entstehen eines musikalischen Repertoires und Rezeption von Musikstücken des massenmedialen Angebots bei Jugendlichen.

zesses verdeutlicht nochmals die Komplexität der Hör- und Verstehensvorgänge und ihrer Bedingungsbeziehungen. Er verdeutlicht vor allem in systematischer Klarheit die entscheidende Bedeutung der außerschulischen Bedingungen und damit die Notwendigkeit der Einbeziehung sozialwissenschaftlicher und sozialisationstheoretischer Aspekte in die Untersuchung der Hör- und Verstehensprozesse.

## 2.7. Verhaltenswissenschaftlicher Aspekt

Ansätze zur Beobachtung, Analyse und kategorialen Erfassung musikbezogenen Verhaltens, seiner Ursachen, Motivationen, Funktionen und Wirkungen  
(Rauhe)

Die im vorigen Abschnitt dargestellten grundsätzlichen sozialwissenschaftlichen Probleme empirischer Verhaltensforschung sind insofern von zentraler Bedeutung, als sich Hör- und Verstehensvorgänge nur indirekt empirisch erfassen lassen, d. h. nur dann, wenn sie in beobachtbares Verhalten umgesetzt werden, das mehr oder weniger eindeutige Rückschlüsse zulässt. Daher wird der verhaltenswissenschaftliche Aspekt als besonders bedeutsamer Teilaspekt der Sozialwissenschaft hier gesondert behandelt. Die eben genannten Probleme empirischer Verhaltensforschung zeigen sich auch an den im folgenden beschriebenen exemplarischen Beobachtungen rezeptiver musikbezogener Verhaltensweisen bei Prozessen musikalischer Massenkommunikation. Hierbei handelt es sich wegen des erwähnten Fehlens entsprechender Kriterien, Kategorien, Klassifikationen und Verfahrensweisen noch nicht um gezielte, wissenschaftlich exakte, mit empirisch abgesicherten Methoden durchgeführte Beobachtungen, sondern um solche, die in der Methodologie empirischer Sozialforschung als »naive, vorwissenschaftliche Beobachtungen«<sup>1</sup> bezeichnet werden, die aber für das Entwickeln notwendiger Arbeitshypothesen und für die Formulierung präziser Fragestellungen, Aspekte und Kategorien wesentlich sind. Da die Bildung von Arbeitshypothesen und die Präzisierung von Fragestellungen unabdingbare Voraussetzungen für exakte empirische Untersuchungen sind, gewinnen auch derartige eher im vorwissenschaftlichen Bereich anzusiedelnde Beobachtungen wissenschaftliche Bedeutung. Unsere Beobachtungen führten zur Entwicklung vorläufiger Ansätze und erster Anregungen für eine zunächst hypothetische Klassifikation und kategoriale Erfassung rezeptiver Verhaltensweisen im Bereich musikalischer Massenkommunikation und zur Formulierung von Thesen für die Erklärung ihrer Ursachen, Motivationen und ihres Bedingungs-, Funktions- und Wirkungszusammenhangs, speziell unter dem Aspekt des Verhältnisses von musikalischer Struktur, ihrer Vermittlung, Funktion und Wirkung.

Bei diesen Untersuchungen handelte es sich um zunächst unsystematisch und mehr zufällig angestellte, später an bestimmten Kriterien gemessene und nach Kategorien geordnete Beobachtungen musikbezogenen Verhaltens

von altersheterogenen, verschiedene Sozialschichten umfassenden Rezipientengruppen, erhoben in verschiedenen norddeutschen Tanzlokalen, Diskotheken, Gaststätten mit Musikboxen in diversen situativen Bedingungen und bei unterschiedlichen Anlässen: von der Tanzparty, dem Karneval und Schützenfest bis zu Studentenfesten, Kommersabenden und Hochschulveranstaltungen. Diese Beobachtungen führten zu der Erkenntnis, daß in bestimmten sozialen und situativen Kontexten auffällige Zusammenhänge bestehen zwischen musikalischen Strukturen und bestimmten rezeptiven Reaktionen. Diese Zusammenhänge sollen hier unter dem Aspekt der Entsprechung von musikalischer Struktur, ihrer Vermittlung, Funktion und Wirkung für bestimmte Rezipientengruppen nur kurz angedeutet werden, da sie an anderer Stelle ausführlich dargestellt sind. Sie gehen über die unten im Hinblick auf spezielle neue Verhaltensweisen Jugendlicher klassifizierte Beziehung zwischen rhythmischer Struktur (z. B. pulsierendem beat in Verbindung mit synkopierendem off beat) und körperlicher Reaktion der Rezipienten (z. B. in Form motorisch-ekstatischer Bewegungen) hinaus und erstrecken sich auf die übrigen Bereiche musikalischer Gestaltung (wie Melodik, Harmonik, Arrangement, Instrumentation, Interpretation und Aufnahmetechnik) und musikalischen Verhaltens (z. B. gestischer oder mimischer Art).

Die Untersuchungen, die in den Jahren 1955 bis 1960 angestellt wurden, zeigten, daß die verschiedensten Rezipientengruppen gleicher sozialer Herkunft in ähnlichen Situationszusammenhängen beim Erklingen bestimmter musikalischer Strukturen fast übereinstimmende rezeptive Reaktionen zeigten. Diese traten häufig so »automatisch« ein, daß man in gewisser Weise und mit einiger Einschränkung von »verhaltensauslösenden Mechanismen« sprechen kann, die sich allerdings durch ihre soziale und situative Bedingtheit deutlich von Reiz-Reaktions-Vorgängen, wie sie in der Verhaltensforschung bekannt sind, unterscheiden. Eine nähere Analyse der verhaltensauslösenden musikalischen Strukturen ergab, daß es sich um eben jene handelt, die sich aufgrund statistischer und struktureller Analysen als charakteristisch für den überwiegenden Bereich der textgebundenen Populärmusik von 1800 bis 1960 erwiesen. Die Ergebnisse zweier getrennter, auf der Grundlage verschiedener Ansätze und Arbeitshypothesen und mit unterschiedlichen Methoden durchgeführter Untersuchungen (erstens der informationsstatistischen und strukturellen Analyse von Populärmusik und zweitens der Verhaltensbeobachtung bei Veranstaltungen und Situationen, in denen Populärmusik in bestimmten Bedingungs- und Funktionszusammenhängen rezipiert wurde), treffen hier also zusammen und lassen auf eine sozialisations- und situationsbedingte Korrelation von musikalischer Struktur, ihrer Vermittlung, Funktion, Wirkung und rezeptiver Reaktion schließen.

Über die statistische und strukturelle Analyse dieser verhaltensauslösenden musikalischen Strukturen, die nachweisbar charakteristisch sind für den überwiegenden Bereich der Populärmusik von 1800 bis 1960 und die gleichzeitig jene musikalischen Verhaltensweisen auslösen, berichteten wir oben

bereits im Abschnitt über den informationsästhetischen Aspekt (vgl. 2.3.). Außer den dort genannten Strukturen sei hier noch auf bestimmte verhaltensauslösende Arrangementsstile hingewiesen. Zu ihnen gehören u. a. bestimmte, je nach herrschender Klang- oder Tanzmode wechselnde sounds und Rhythmisierungen wie etwa Glenn Millers typischer Holzbläser-schmelzklang, der noch immer einen großen Teil der Bigbandarrangements prägt und für jene Endvierziger stark verhaltensauslösend wirkt, die vor gut dreißig Jahren als Teenager vor allem in der Pubertätszeit den damals sensationellen neuen sound fasziniert »in sich aufzogen« und deren musikalische Einstellung entsprechend konditioniert wurde; Mantovanis verhaltener Streichereffekt, der bei 45- bis 50jährigen einen verzückten oder entrückten Gesichtsausdruck hervorzurufen vermag; Ray Conniffs vokalisiertes Bläser-sound, der Instrumente und Singstimmen untrennbar integriert und der für eine bestimmte Sozial- und Altersschicht immer noch die Verhaltenswirksamkeit der Strukturen des Primärkomponentenbereichs erheblich verstärkt; Benny Goodmans kultivierter Jazzstil des »Golden Age of Swing«, der durch den spezifischen rhythmischen off beat-Effekt bei vielen 50- bis 55jährigen starke Bewegungsreaktionen hervorruft; James Lasts Partysound und »a gogo«-Stil, der nicht zuletzt durch entsprechende geschickte »Image-Montage« bestimmten Rezipientengruppen (vor allem 35- bis 45jährigen des unteren Mittelstandes) sozialen Aufstieg zu suggerieren vermag und dessen verschiedene Arrangementsebenen (Chorbackground, Bläusersatz, Rhythmusbegleitung) jeweils verschiedene Altersgruppen und Sozialschichten ansprechen dürften; endlich der motorisch hämmernde, off beat-betonte, ohrenbetäubend laute Rock'n'Roll und Hard Rock, auf dessen Wirkung und Funktion unten ausführlicher eingegangen wird.

Eine stärkere verhaltensauslösende Wirkung als die genannten musikalischen Strukturen des Primär- und Sekundärbereichs rufen häufig – besonders im Popsektor – Interpretation und Aufnahmetechnik (Tertiärkomponenten) hervor, die auch als Popularitätsmerkmale wachsende Bedeutung gewinnen. Bei der *Interpretation* lassen sich wechselnde, je nach Zeitschmack sich ändernde Sing- und Spielstile (Artikulations- und Intonationsweise, Timbre, agogische und dynamische Gestaltung) bestimmter Popstars einerseits und mehr oder weniger gleichbleibende Interpretationsweisen (wie dirty play, shouting, timing oder swing) andererseits unterscheiden. In der *Aufnahmetechnik* wechseln je nach Musiksparte optimale Naturtreue (in populärer E-Musik, Folklore oder sozialkritischem Song) und weitgehende elektroakustische Transformation (Verfremdung, Verzerrung, Verhallung, Geräuschbeimischung, Collage, Veränderung der Bandgeschwindigkeit, Play back) in progressiver Popmusik. Auf die Darstellung weiterer verhaltensauslösender musikalischer Strukturmerkmale soll in diesem Rahmen verzichtet werden.

Musikalisches Verhalten allgemein wie die beschriebenen rezeptiven Reaktionen auf musikalische Strukturen speziell können nicht nur mit dem Reiz-Reaktions-Schema erklärt werden, wie es in einer be-

stimmten Richtung der Verhaltenswissenschaft, dem »Behaviorismus«, versucht worden ist. Vielmehr wird musikalisches Verhalten durch das oben mit Hilfe verschiedener Grafiken veranschaulichte vielschichtige und längst noch nicht vollständig erforschte Bedingungsgefüge variabler Determinanten bestimmt, innerhalb dessen der sozial und situativ bedingte Zusammenhang von musikalischer Struktur, ihrer Vermittlung, Funktion und Wirkung eine besondere Rolle spielt. Dieser Zusammenhang ist weniger anthropogener als soziokultureller Natur und wird vor allem durch den Vorgang der Sozialisation geprägt, der speziell für den musikalischen Bereich in 2.9. untersucht wird<sup>2</sup>. Unter Sozialisation versteht man die Übernahme bzw. Übertragung bestimmter sozialer und kulturspezifischer Normen, Werte, Überzeugungen, Einstellungen und Verhaltensweisen<sup>3</sup>. Für unseren Zusammenhang scheint das Phänomen der *Einstellung* besondere Bedeutung zu besitzen. Unter Einstellung versteht man die »psychische Bereitschaft, in einer gewissen Richtung zu agieren oder zu reagieren«<sup>4</sup>, zum Beispiel zur Musik. »Eine Einstellung kann nicht direkt beobachtet werden, sondern muß aus dem zu beobachtenden Verhalten erschlossen werden«<sup>5</sup>. Die von uns durchgeführten und beschriebenen Verhaltensbeobachtungen dürften somit Aufschluß über bestimmte musikalische Einstellungen geben, deren gezielte Beeinflussung (Abbau, Veränderung oder Aufbau) Aufgabe des Musikunterrichts ist.

Die durch die Rezeption der analysierten musikalischen Strukturen in bestimmten sozialen und situativen Bedingungsbeziehungen ausgelösten Reaktionen sind an anderer Stelle nach bestimmten Beobachtungskriterien klassifiziert und durch ein Erklärungsmodell mit naturgemäß hypothetischen Zügen detailliert interpretiert worden<sup>6</sup>. Eine Klassifizierung des Gesamtbereichs musikbezogenen Verhaltens wird im folgenden Abschnitt versucht, um die durchgeführten begrenzten Untersuchungen in einen größeren Zusammenhang einzuordnen.

Obwohl Musik grundsätzlich als Kommunikationsphänomen, d. h. als Bezug zwischen Sender und Empfänger, zwischen Objekt und Subjekt aufzufassen ist, lassen sich musikbezogene Verhaltensweisen aus methodischen Gründen der Klassifizierung unterscheiden, erstens nach solchen, die primär vom Objektbezug (d. h. von der musikalischen Struktur), und zweitens nach solchen, die primär vom Subjektbezug (d. h. von der Situation des Menschen) geprägt sind.

Die *primär objektorientierten, d. h. an musikalischen Strukturen ausgerichteten Verhaltensweisen* werden meist durch eine bewußte, auf immanente Phänomene der Musik gerichtete, mehr oder weniger systematische und methodisch regulierte (oder regulierbare), kontrollierte

(oder kontrollierbare) Beschäftigung mit Musik ausgelöst; die Auffassung von Musik als vergegenständlichtem Phänomen, nicht selten als »autonomen Kunstwerk«, ist vielfach charakteristisch für sie. Zu ihnen gehören: Komponieren, Erfinden, Improvisieren, Regeln und Aussteuern (bei apparativem Umgang mit Musik), Lesen der Notation, Üben, Singen, Spielen, Dirigieren, Realisieren (bei elektronischer Musik), Hören, Aufschreiben von Gehörtem (Notieren), Transkribieren, Analysieren, Interpretieren, Deuten, Auslegen, Verbalisieren, grafisch Darstellen (Formschemata usw.). Diese Verhaltensweisen ließen sich in folgende vier Bereiche einordnen, die jedoch letztlich nicht scharf voneinander getrennt werden können und dürfen, sondern vielmehr eng miteinander verbunden sind und sich in wechselseitiger Abhängigkeit befinden<sup>7</sup>:

*Produktion:* Komponieren, Erfinden, Improvisieren, Regeln und Aussteuern, Elektronische Realisation (hier zeigt sich die Überschneidung mit dem nächsten Bereich!)

*Realisation:* Lesen der Notation, Üben, Singen, Spielen, Dirigieren

*Rezeption:* Hören, Aufschreiben von Gehörtem, Transkribieren (hier wird wiederum eine Überschneidung mit dem nächsten Bereich deutlich!)

*Analyse:* Analysieren, Interpretieren, Deuten, Auslegen, Verbalisieren, grafisch Darstellen (Formschemata usw.)

Die zweite Kategorie der *primär subjektorientierten, d. h. auf der Bedürfnis- und Motivationsstruktur des Rezipienten basierenden Verhaltensweisen* kann man unter zwei Gesichtspunkten klassifizieren: einem vorwiegend sozialpsychologischen und einem vorwiegend individualpsychologischen, wobei Überschneidungen unvermeidlich sind<sup>8</sup>.

Unter vorwiegend *sozialpsychologischem Aspekt* können Verhaltensweisen klassifiziert werden, die gekennzeichnet sind durch die musikalische Kommunikation in der Gruppe oder bei Massenveranstaltungen (z. B. bei Pop-Festivals oder -Konzerten), aber auch Verhaltensweisen, die geprägt sind durch ihre Funktion als Kompensation gesellschaftlich bedingter Mängel. Zu den letzteren gehört das Verhalten bei Vorgängen kollektiver Identifikation, die am Schluß dieses Abschnitts erwähnt werden. Individuelle und kollektive musikalische Verhaltensweisen stehen im Zeichen bestimmter Funktionen, die unten aufgezählt werden.

Mit vorwiegend *individualpsychologischen* Kategorien können Verhaltensweisen erfaßt werden, die charakterisiert sind durch den Umgang mit Musik als Mittel der Entspannung, Zerstreuung, Unterhaltung, des seelischen Ausgleichs, des Lustgewinns oder der Stimulierung.

Mit speziell *rezeptionspsychologischen* Kategorien lassen sich jene Hörverhaltensweisen klassifizieren, die unten in 2.8. entwickelt worden sind.

Dem Bereich der rezeptionspsychologisch erfaßbaren Verhaltensweisen gehören auch die eingangs zunächst grob skizzierten rezeptiven Verhaltensweisen an, die als situationsbedingte Reaktionen auf die Rezeption bestimmter musikalischer Strukturen aufzufassen sind und damit einen kommunikativen Bezug zwischen Objekt (Musik) und Subjekt (Hörer) herstellen.

In diesen Zusammenhang gehört auch Adornos *rezeptionssoziologisches* Modell einer Typologie musikalischen Verhaltens. Adorno unterscheidet den Experten, den guten Zuhörer, den Bildungshörer, den emotionalen Hörer, den Ressentimenthörer mit seinen Spielarten des Jazzexperten und des Jazzfans, den Unterhaltungshörer und schließlich den Gleichgültigen, Unmusikalischen und Antimusikalischen<sup>9</sup>. Auf die Problematik dieser Typologie wird im Abschnitt zur Rezeptionspsychologie hingewiesen.

Musikalisches Verhalten wird stark durch die *Funktion* geprägt, die es in bestimmten Situations- und Bedingungsbeziehungen gewinnt (vgl. hierzu die »kontextuale Komplementarität« in 2.1.). Der komplexe Bereich der Funktion von Musik läßt sich ähnlich wie musikbezogenes Verhalten unter primär individual- und primär sozialpsychologischen Aspekten klassifizieren, Überschneidungen sind dabei unvermeidlich:

(a) Vorwiegend *individualpsychologische Funktionen* lassen sich umschreiben als

- Unterhaltung
- Zerstreuung
- Betäubung
- Trost
- Überwindung der Einsamkeit
- Stimulierung (Musik bei Schularbeiten, Hausfrauen- und Fließbandarbeit)
- Entspannung
- Befriedigung des Geltungsbedürfnisses
- »harte Flucht« (ein einzelner hört mit Stereo-Kopfhörern in höchster Lautstärke Rockmusik; er entzieht sich der Realität durch einen musikalischen »Rausch« oder »trip«)

(b) Vorwiegend *sozialpsychologische Funktionen* gewinnt Musik, wenn sie dient als

- Statussymbol

- Gruppensymbol
- Mittel der Abgrenzung (lautstarke Musik als Barriere Jugendlicher gegen Erwachsene)
- Symbol oder Transportmittel für Gemeinschaftserlebnisse (Musik als Ersatz verbaler Kommunikation zwischen Jugendlichen; »Come together«-Ideologie, die viele Rock-Nummern widerspiegeln und die ihren deutlichsten Ausdruck in den großen Festivals erfuhren)
- Kompensation (Erfahrung von Freiheit, Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung gegenüber gewissen Zwängen der Gesellschaft, der Schule, der Arbeitswelt)
- Selbstfindung und Selbstidentifikation (Identitätsfindung)<sup>10</sup>.

Anhand spezifischer musikalischer Strukturen und der Art und Weise der Beschäftigung mit ihnen wäre im Einzelfall allerdings immer wieder zu prüfen, ob die hier angedeuteten Funktionen tatsächlich oder nur scheinbar erfüllt werden; inwieweit also etwa bestimmte progressive Pop-Richtungen den Jugendlichen einen Freiraum bieten, in dem sie Selbstbestimmung, Selbstfindung und -identifikation verwirklichen können, oder aber ob Gruppenzwänge und kommerzielle Beeinflussungen dem unbemerkt entgegenstehen<sup>11</sup>.

Der größte Teil dieser Funktionen von Musik, die einerseits die verhaltensauslösende Wirkung musikalischer Strukturen verstärken oder erst hervorrufen, die zum andern in eben diesen rezeptiven Reaktionen sichtbar und beobachtbar werden, läßt sich durch das aus der Psychoanalyse stammende Modell *kollektiver Identifikation* erklären, das in modifizierter Form auf den Bereich musikalischer Massenkommunikation angewandt werden kann. Der Begriff Identifikation bezeichnet die »unbewußte Gleichsetzung der eigenen Person mit einer anderen Person, so daß diese zu einem unbewußten Vorbild für das Denken, Handeln und sonstige Verhaltensweisen wird«<sup>12</sup>.

Für unseren Zusammenhang erscheinen vor allem zwei Gesichtspunkte wesentlich:

(1) Identifikationsvorgänge in der frühkindlichen Phase und in der Pubertät prägen in starkem Maße die Einstellungen und Verhaltensweisen, indem diese von den Vorbildern (Eltern und sonstigen Identifikationsangeboten) übernommen und verinnerlicht, d. h. in die Persönlichkeitsstruktur integriert werden (wie dies auch in den empirischen Untersuchungen zum »imitation learning« beschrieben worden ist<sup>13</sup>). Diese Identifikationen schaffen das »Verhaltensrepertoire« des Kindes und steuern den Sozialisationsvorgang, in dem der Heranwachsende bestimmte Einstellungen und Rollen lernt, die mit spezifischen Positionen und Verhaltenserwartungen verbunden sind (vgl. 2.9.) Dies gilt auch für den musikalischen Bereich: Der Heranwachsende lernt

durch Identifikation mit Vorbildern musikalische Einstellungen und Verhaltensweisen.

(2) Musikbezogenes Verhalten wird wesentlich gesteuert durch sozialpsychologische Vorgänge kollektiver Identifikation mit einem Idol, wie sie A. Mitscherlich als »Verliebtheit in den Führer«<sup>14</sup> darstellt. Die Kulturindustrie (Massenmedien, Schallplattenindustrie usw.) liefert vielfältige Idole, Schlager-, Film- und Fernsehstars als »Identifikationsangebote«. Mitscherlich beschreibt den Vorgang, der eine große Gruppe zur Identifikation mit einem politischen Führer oder auch mit einem Sänger, Dirigenten oder Schauspieler (Starkult) verführt. Voraussetzungen für einen derartigen kollektiven Identifikationsvorgang sind Bedürfnisse der Gruppe und eine aus der Vielzahl herausragende Person, die jedoch nicht eigentlich als Person erfahren wird. Vielmehr sieht die Gruppe in ihr – ähnlich dem Verliebten – lediglich spezifische Einzelmerkmale. Diese »verschmelzen mit den Projektionen, die von der eigenen starken Triebspannung eingegeben werden«<sup>15</sup>.

Die sozialpsychologische Analyse von Populärmusik hat gezeigt, daß Vorgänge kollektiver Identifikation wesentliche Voraussetzungen für die geschilderten Verhaltensweisen als Reaktionen auf bestimmte musikalische Strukturen sind<sup>16</sup>.

Die Gefahren, die sich aus der kollektiven Identifikation mit kulturindustriell angebotenen Leitbildern ergeben, sind an anderer Stelle eingehend dargestellt und auf ihre pädagogischen Konsequenzen hin analysiert<sup>17</sup>. Die Analysen bestätigten, was amerikanische empirische Untersuchungen im Rahmen der Massenkommunikationsforschung gezeigt haben und was H. Holzer interpretiert und formuliert hat, nämlich daß ein Zusammenhang besteht zwischen Inhalten und Mechanismen der Massenkommunikation einerseits und sozialer Lage und Bedürfnisdispositionen der Konsumenten andererseits, d. h., daß

(a) Konsumentenindividuen und Konsumentengruppen dazu neigen, sich solchen massenmedialen Angeboten bevorzugt zuzuwenden, die ihren Prädispositionen (ihrer sozialen Lage und ihrer psychischen Zuständigkeit) entsprechen und daß

(b) massenmediale Angebote tendenziell dann am wirksamsten sind (wirksam im Sinne einer durch diese Angebote ausgelösten Veränderung von Publikumseinstellungen), wenn sie mit den Prädispositionen der Adressaten korrespondieren.<sup>18</sup>

Diese Erkenntnisse entsprechen den informationsästhetischen Feststellungen in 2.3. bezüglich des Verhältnisses von Objekt- und Subjektrepertoire, das sich auf die Hör- und Verstehensvorgänge auswirkt.

## 2.8. Rezeptionspsychologischer Aspekt

Kategoriale Erfassung musikalischer Hörvorgänge durch Entwicklung korrespondierender Rezeptionskategorien und Analyse ihrer Bedingungsbeziehungen

(Rauhe)

Während musikbezogenes Konsumverhalten sich durch die genannten empirischen Erhebungsmethoden relativ leicht quantifizieren läßt, bringt die qualitative Ermittlung der Hörvorgänge, d. h. der spezifischen musikbezogenen Rezeptionsverhaltensstruktur fast unüberwindliche Schwierigkeiten mit sich. So ist es erklärlich, daß die musikalische Rezeptionsforschung trotz verschiedener fruchtbarer Ansätze von ihrem Ziel der qualitativen Erfassung des Hörprozesses und seiner Determinanten im allgemeinen noch weit entfernt ist.

Einen guten Überblick über den Stand der musikalischen Rezeptionsforschung im deutschsprachigen Raum bis zum Jahre 1970 gibt Günther Noll<sup>1</sup>. Seitdem sind vor allem von Hans-Peter Reinecke und seinen Schülern, von Peter Brömse in Zusammenarbeit mit Eberhard Kötter<sup>2</sup>, von Dörte Hartwich-Wiechell<sup>3</sup>, Winfried Pape<sup>4</sup> und von verschiedenen Forschern in der DDR<sup>6</sup> eine Reihe aufschlußreicher Untersuchungen zur Musikrezeption durchgeführt worden, die zum Teil von Egon Kraus in einer Bibliographie der Zeitschrift Musik und Bildung zusammengestellt<sup>5</sup> und teilweise auch in 1.2. zitiert sind. Auf die für die Rezeptionsforschung bedeutsame experimentalpsychologische Methode des Polaritätsprofils wurde in 1.2. bereits hingewiesen. Sie ist in einer Reihe von Dissertationen der Reinecke-Schule mit Erfolg angewandt worden<sup>7</sup>. Die methodische Schwierigkeit, das musikalische Hörverhalten Jugendlicher exakt zu erforschen, zeigt sich in dem Versuch Dieter Zimmerschieds, der in seinem Buch »Beat-Background-Beethoven«<sup>8</sup> Schüleräußerungen zu den Fragenkreisen »Was wird gehört?«, »Wie wird gehört?« und »Warum wird gehört?« analysiert und auswertet. Bei aller Begrenztheit des untersuchten Materials (anonyme Aufsätze von vorwiegend Obersekundarern und Unterprimarern aus den Bundesländern Hessen, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz) und bei aller Anfechtbarkeit der Auswahl- und Analysemethoden zeichnen sich hier doch aufschlußreiche Verhaltensprofile ab, die uns ein wesentliches Stück weiterhelfen, vor allem als hypothetische Grundlage für die Durchführung reifer angelegter empirischer Untersuchungen. Ähnlichen Schwierigkeiten stand Günter Kleinen gegenüber, der im Auftrag der »Neuen Musikzeitung« eine größere Umfrage durchführte und neuerdings eine umfassende Studie zur »Psychologie musikalischen Verhaltens« vorlegte<sup>9</sup>. Die Ergebnisse dieser Erhebungen zeigen ebenfalls die zentrale Bedeutung der Popmusik für das Hörverhalten Jugendlicher.

Eine vom Verfasser vorgenommene Analyse spezifischer Rezeptionsweisen und ihrer sozialisations- und situationsbedingten tendenziellen Korrespondenz mit entsprechenden Strukturmerkmalen der gehörten Populärmusik, einer Korrespondenz, die sich wegen ihrer sozialen und situativen Implikationen allerdings nicht auf ein verkürztes behavioristisches Reiz-Reaktions-Schema reduzieren läßt, führte zur Entwicklung folgender, zunächst hypothetischer Rezeptionskategorien<sup>10</sup>:

(1) Die unbewußte, »zerstreute« *Rezeption* scheinbar unaufdringlicher Musik wird durch bestimmte Situationszusammenhänge (Besuch eines Warenhauses oder einer Boutique) begünstigt und korrespondiert mit spezifischen »dezenten« Schmelzklängen und verschwommenen, stark verhallten Backgroundeffekten (d. h. besonderen Sekundär- und Tertiärkomponenten). Sie bewegt sich auf der elementarsten Ebene subjektiver Wahrnehmung und beschränkt sich auf die unstrukturierte, unverarbeitete, vorbewußte Perzeption klangsinlicher Sekundär- und Tertiärkomponenten (vgl. 2.5. und auch 2.0.).

(2) Die *motorisch-reflektorische* (oder motorisch-reflexive) *Rezeption* besteht im unwillkürlichen Ansprechen auf bestimmte rhythmisch-motorische Phänomene der Musik, die unbewußt spontan in entsprechende körperliche Bewegung (Wippen, Pendeln, Klopfen usw.) umgesetzt werden. Sie korrespondiert mit dem elektrisch verstärkten, von aufnahmetechnisch angehobenen Rhythmusinstrumenten (E-Baß, Rhythm Guitar usw.) gespielten pulsierenden beat, besonders in Verbindung mit dem off beat. Der Konflikt zwischen beiden rhythmischen Ereignissen, die sich gleichsam »polymetrisch« auf verschiedenen Ebenen vollziehen, wird bei der *Rezeption* motorisch-reflektorisch in körperliche Spannungsvorgänge umgesetzt, die sich unmittelbar als pulsierende Bewegungsreaktionen äußern (vgl. die Fallstudie in 2.0.).

(3) Die *assoziativ-emotionale* *Rezeptionsweise* wird durch die Omnipräsenz massenmedial verbreiteter Musik und ihre sozialisierende Wirkung auf das Hörverhalten allgemein und durch bestimmte soziale wie situative Kontexte (z. B. peer group oder Massenpublikum bzw. Diskothek, Tanzlokal, Party oder Karneval) speziell gefördert. Sie korrespondiert mit den im Abschnitt über den informationsästhetischen Aspekt analysierten statistisch signifikanten Strukturelementen (z. B. Sextsprünge, Dreiklangsbrechungen, »abgebogene Leitöne« usw.) und den im Abschnitt über den strukturanalytischen Aspekt dargelegten Komponentenebenen (Primär-, Sekundär- und Tertiärkomponenten) von Populärmusik im weitesten Sinne, die auch die populäre Kunstmusik umfaßt. Sie ist charakterisiert durch die unbewußte »automatische« Verknüpfung (Assoziation) subjektiv bedeutsamer Erfahrungen, Erlebnisse, Erinnerungen und Gefühle

(a) mit spezifischen Inhalten, Texten, Wörtern und oftmals mit diesen korrelierenden, gelegentlich im Wort-Ton-Verhältnis stehenden, musikalischen Primärstrukturen (Melodien, Melodieabschnitten) und Strukturelementen, die im Empfänger-Repertoire vorkommen und darin eine besondere Bedeutung besitzen (vgl. 2.3.). Sie können im Sinne Reineckes als »sinnträchtige« Gestalten, als »Figuren« interpretiert werden<sup>11</sup> und gewinnen gelegentlich in bestimmten Situationszusammenhängen die Funktion »verhaltensauslösender Mechanismen« (siehe 2.7. und auch 2.1.);

(b) mit einem bzw. mehreren Musikstücken, die den Rezipienten irgendwann in einer affektiv bedeutsamen Situation innerhalb eines spezifischen Funktionszusammenhangs besonders tief beeindruckt haben, obwohl sie von ihrer Struktur her nicht signifikant sind, d. h. keinerlei Zusammenhang zwischen musikalischer Struktur und ihrer Wirkung erkennen lassen. Es ist zu vermuten, daß es sich um eine Übertragung der Situation auf die Musik handelt (»situativ-transpositionelle oder projektive *Rezeption*«) (vgl. hierzu auch den Begriff der »kontextualen Komplementarität« in 2.1.);

(c) mit jenen Sekundär- und Tertiärkomponenten, spezifischen sounds, Klangmoden, Arrangementsstilen, Tanzrichtungen, Interpretationsweisen (z. B. dirty play, shouting, scat-Gesang, timing, bestimmten agogischen Verzögerungen usw.), die in der Lieblingsmusik des Rezipienten eine zentrale Rolle spielen, speziell in jener Musik, die ihn in entwicklungspsychologisch bedeutsamen Zeiten besonders großer Eindrucks- und Erlebnisfähigkeit (z. B. in der Pubertät) faszinierte und in seiner musikalischen Einstellung entscheidend prägte (vgl. 2.9.);

(d) mit dem von den Massenmedien werbepsychologisch geschickt aufgebauten »image« eines Star-Interpreten, das für die »Zielgruppe« identifikations- und assoziationsfördernd wirken kann (vgl. 2.7.);

(e) mit spezifischen »situativen Kontexten«, d. h. räumlich-zeitlichen Rezeptionsbedingungen in bestimmten Funktionszusammenhängen (Diskothek, peer group, Abschiedsparty usw.) (vgl. 2.7.).

(4) Die *empathische Rezeption* überschneidet sich zum Teil mit der assoziativ-emotionalen, ist ihr jedoch nicht gleichzusetzen. Ihr entscheidender Unterschied besteht erstens darin, daß sich der Hörer bei der empathischen *Rezeption* *bewußt* einer bestimmten Musik hingibt, sich von ihr einstimmen läßt, sich einfühlend in sie hineinversetzt, um sie intuitiv erleben zu können, und zweitens darin, daß die empathische *Rezeption* tendenziell ganzheitlich orientiert, d. h. auf ein »naives« Erfassen eines Werkganzen gerichtet ist, im Gegensatz zur assoziativ-emotionalen *Rezeption*, die überwiegend durch Elemente der Musik, der Situation usw. ausgelöst wird. Obwohl fast alle Musik empathisch

gehört werden kann (vgl. 2.1. Schluß), findet sich die empathische Rezeption vornehmlich bei jener Musik, die durch entsprechende Strukturen und Qualitäten (z. B. Klangreichtum und fließende gleichartig rhythmisch pulsierende Abläufe) geeignet ist, den Hörer zu verzaubern, ihn in Stimmung zu versetzen. Solche Gestaltmerkmale finden sich sowohl in der Kunstmusik (vor allem aus Barock, Klassik und Romantik) wie in bestimmten Bereichen der Populärmusik und werden durch besondere Techniken elektroakustischer Aufnahme und Übertragung in ihrer stimmungserzeugenden Wirkung begünstigt<sup>12</sup>. Auf die Bedeutung des empathischen Hörens und die Gefahr seiner Vernachlässigung im Musikunterricht wurde in 2.2. bereits hingewiesen.

(5) Handelt es sich bei der empathischen Rezeption um ein bewußt einfühlendes, der Klangwelt einer Musik in einer spezifischen Situation gezielt sich hingebendes, ihren emotionalen Stimmungsgehalt sensibel »erlauschendes«, auf die Ganzheit eines Werkes gerichtetes Hören, so geht es bei den beiden Formen *struktureller Rezeption* um ein mitdenkendes, reflektierendes Hören, das seine Aufmerksamkeit ganz auf das Erfassen der musikalischen Struktur lenkt. Die *strukturell-analytische* Rezeption richtet ihre Aufmerksamkeit auf das strukturelle Detail, auf die einzelnen Strukturelemente und -ebenen, während das *strukturell-synthetische* Hören, das an anderer Stelle als »cogitative Rezeption« bezeichnet worden ist<sup>13</sup>, die analytisch rezipierten Details, Elemente und Ebenen in ein Bezugssystem integriert, die Einzelbefunde zusammenfaßt, »die korrespondierenden Glieder der Musik zueinander in Beziehung«<sup>14</sup> setzt, »das Aufeinanderfolgende: vergangene, gegenwärtige und zukünftige Augenblicke so zusammen(fügt), daß ein Sinnzusammenhang sich herauskristallisiert. Auch Verwicklungen des Gleichzeitigen, also komplexe Harmonik und Vielstimmigkeit«<sup>15</sup> deckt diese Art der Rezeption auf. Sie entspricht zum Teil der des »Experten« im Sinne Adornos, des »voll bewußten Hörers, dem tendenziell nichts entgeht und der zugleich in jedem Augenblick über das Gehörte Rechenschaft sich ablegt... Sein Horizont ist die konkrete musikalische Logik. Ort dieser Logik ist die Technik«. Ihm, »dessen Ohr mitdenkt, sind die einzelnen Elemente des Gehörten meist sogleich als technische gegenwärtig, und in technischen Kategorien enthüllt sich wesentlich der Sinnzusammenhang«<sup>16</sup>.

(6) Richten sich die beiden Formen der strukturellen Rezeption wie auch das empathische Hören auf das rezeptive Erfassen des gehörten *Objekts*, so liegt das spezifische Interesse und Schwergewicht der *subjektorientierten Rezeption* bei der Selbsterkenntnis des hörenden *Subjekts*, das sich in seiner Erfahrungs-, Einstellungs- und Wahrneh-

mungsstruktur gleichsam im Objekt widergespiegelt findet. Das gehörte Objekt wird also zum rezeptiven Erkenntnisinstrument (zum reflektierenden »Spiegel«) des sich selbst »betrachtenden« Wahrnehmungssubjekts. Diese Rezeptionsweise könnte daher als »widerspiegelndes« oder aber auch als »projektives« Hören bezeichnet werden, denn es geht dem Rezipienten hierbei weniger um das einfühlende oder strukturelle hörende Erfassen des Objekts, sondern mehr um das Hineinprojizieren eigener Empfindungen, Gefühle, Einstellungen, Erinnerungen usw. in die gehörte Musik, in deren Hörbefunden er seine eigene Persönlichkeitsstruktur wiederzuerkennen glaubt.

(7) Beschränken sich die beiden Arten der strukturellen Rezeption auf das rationale reflektierende Erfassen der musikalischen Struktur als Beziehungsgefüge korrespondierender Elemente eines Musikstückes, so bezieht das *integrative Hören* neben der strukturellen Rezeption die Dimensionen der empathischen und subjektorientierten Rezeption wie auch die Rezeptionsarten des unbewußten Hörens mit ein. Das alle Rezeptionsarten umfassende integrative Hören verarbeitet die konkreten Hörbefunde also nicht nur hinsichtlich objektstruktureller Relationen, sondern bemüht sich gleichzeitig darum, die spezifischen affektiven Wirkungen sowohl einfühlend zu erfassen als auch reflektierend rational zu analysieren wie auf ihre emotionalen Ursachen zu befragen, d. h. die Korrespondenz von Objekt- und Subjektstruktur im vielfältigen Vermittlungs-, Funktions-, Situations- und Wirkungszusammenhang musikalischer Kommunikation zu erfahren. Insofern schlägt diese umfassende, komplexe, vielschichtige und mehrdimensionale integrative Rezeption Brücken zu den drei Kategorien mehrdimensionalen Verstehens.

Den vielschichtigen Zusammenhang zwischen Hören und Verstehen, d. h. die Korrespondenz zwischen den verschiedenen Rezeptions- und den entsprechenden Verstehenskategorien versucht die Grafik über den kategorialen Zusammenhang von Hören und Verstehen in 3. zu veranschaulichen (siehe Abbildung 1, S. 167). Eine Übersicht über die soeben entwickelten Rezeptionskategorien versucht Abbildung 10 zu vermitteln.

Die Darstellung darf allerdings nicht dahingehend mißverstanden werden, daß die Anordnung der Rezeptionskategorien a priori eine strenge Hierarchie zum Ausdruck brächte. Dies trifft insofern nicht zu, als z. B. die empathische Rezeption nicht geringer bewertet werden kann als die strukturelle, weil sie die spezifische emotional-affektive Dimension der Musik erfaßt, die durch das strukturelle Hören nicht ohne weiteres zugänglich wird (vgl. 2.1.). Deshalb ist sie auch wesentlicher Bestandteil der integrativen Rezeption und gewinnt gerade für das auf Selbst-

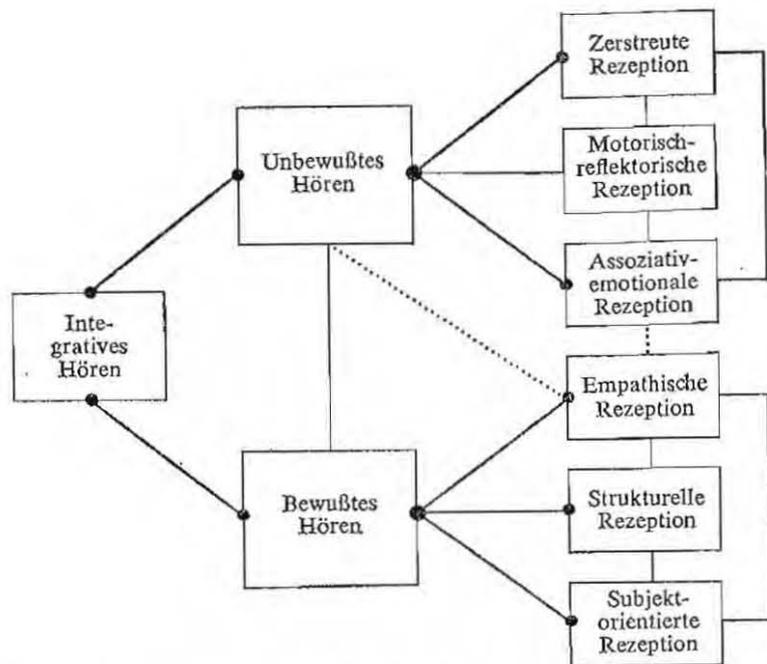


Abb. 10: Rezeptionskategorien und ihre Bezüge.

erfahrung beruhende, u. a. von C. R. Rogers inspirierte, Konzept handlungsorientierten Musikunterrichts besondere Bedeutung (vgl. 4.3.). Überhaupt soll grundsätzlich davor gewarnt werden, aus der Grafik eine einseitige Überbetonung rein kognitiven Hörens abzulesen zu wollen. So verständlich die vielfach geäußerten Vorbehalte gegenüber der »Überakzentuierung einer verschwommenen vorgestellten Affektwirkung von Musik«<sup>17</sup> auch sein mögen, so unerlässlich ist die Berücksichtigung der affektiv-emotionalen Dimension musikalischer Rezeption. Sie ist nicht nur explizites Charakteristikum der »assoziativ-emotionalen« und »empathischen« Rezeptionsweise, sondern spielt implizit bei allen anderen Rezeptionsweisen eine mehr oder weniger bedeutende Rolle. Vor allem kann sie unter bestimmten Voraussetzungen insofern eine wesentliche Bedeutung erlangen, als sie durch bewußtes mehrdimensionales Einfühlen in das mannigfache interdependente Bezugsgeflecht zwischen den Ebenen der Objekt-, Subjekt-, Bedingungs- und Funktionsstruktur im Sinne einer »funktionalen, sozialen, situativen und sozio-ökonomischen Sensibilität« zur Integration verschiedener Rezeptionsweisen beitragen kann.

Schließlich sei noch kurz auf erfolgversprechende Ansätze zur Klärung des Rezeptionsproblems im *musiktherapeutischen Bereich* verwiesen, die die Ergebnisse unserer Rezeptionsforschungen stützen. Es handelt sich um klinische Experimente im Rahmen der Rehabilitationsforschung, die der Neurologe Robert-Charles Behrend unter musikwissenschaftlicher Beratung des Verfassers in der Neurologischen Abteilung des Allgemeinen Krankenhauses Hamburg-Harburg und im Rehabilitationszentrum Bevensen durchgeführt hat. Das Problem lag darin, Patienten mit bestimmten auf Schlaganfälle, Parkinsonsche Krankheit, Hirnverletzungen, -tumoren, multiple Sklerose usw. zurückgehenden Lähmungserscheinungen mit Hilfe von Musik neue Bewegungsantriebe zu vermitteln. Hierzu war es erforderlich, die musikalische Ansprechbarkeit der Patienten systematisch zu erforschen. Dabei zeigte sich, daß je nach sozialer Herkunft und musikalischer Sozialisation bestimmte musikalische Strukturen bzw. Musikstücke eine geradezu verblüffende antriebsspendende, bewegungsauslösende Wirkung hervorrufen, die Behrend als »Wiederaufstehungseffekt« bezeichnet. Bei der gezielten, auf jeden Patienten und jeden Krankheitsfall spezifisch abgestimmten Auswahl der Strukturen spielt außerdem die Frage eine Rolle, wo und wann der Rehabilitand entwicklungspsychologisch bedeutsame Phasen erhöhter Eindrucksfähigkeit (u. a. Pubertät) erlebt und welche Musik (z. B. welcher Schlager) ihn in dieser Situation besonders tief beeindruckt hat<sup>18</sup> (vgl. 2.9.).

Buchhofer, Friedrichs und Lüdtker haben in ihrer Rahmenstudie eine Theorie der musikalischen Rezeption entwickelt, die den sozialen Kontext des Rezipienten in den Mittelpunkt rückt und »Determinanten der musikalischen Geschmacksbildung« zu erfassen sucht. Diese Rezeptionstheorie gründet sich auf folgende Hypothesen, die wiederum auf Ergebnissen der Sozialisationsforschung beruhen, vor allem auf jenen Ergebnissen über schichtspezifisches Sprachverhalten, wie sie von Basil Bernstein und Ulrich Oevermann erarbeitet und den Erkenntnissen aus 2.1. entsprechend von Buchhofer u. a. auf den Bereich der Musik übertragen worden sind<sup>19</sup>:

»(1) Jedes Hören von Musik, sei es absichtlich oder unabsichtlich, wird als Musikerfahrung bezeichnet. Diese Musikerfahrung vollzieht sich stets in bestimmten sozialen Situationen, d. h. sie hat einen gesellschaftlichen Kontext. Aussagen über Musik enthalten fast immer Aussagen über die situativen Kontexte, in denen sie gehört wurde.

(2) Der Umfang des Repertoires des Empfängers bemißt sich nach seinem sprachlichen Vermögen, wenn auch nicht hieran allein. Das sprachliche Vermögen (die Elaboriertheit seines linguistischen Codes) bezieht sich sowohl auf den semantischen wie auf den ästhetischen Informationsbereich.



### 2.9.1. Zum Begriff Sozialisation

Der Begriff Sozialisation wird in der Soziologie überwiegend als Vorgang definiert, »durch den jedes Mitglied einer Gesellschaft während seines Aufwachsens mit Verhaltensmustern ausgestattet wird, die es ihm erlauben, sich in dieser Gesellschaft als Erwachsener konventions- und normengerecht zu benehmen. Die Sozialisation beginnt mit dem Wechselspiel zwischen dem Kind und seiner Familie. Ihr Abschluß läßt sich nicht festlegen und hängt u. a. auch von der unterschiedlichen Reife und Berufswahl der einzelnen Jugendlichen ab.«<sup>2</sup> Während man früher die Sozialisation mit dem Eintritt des Jugendlichen ins Erwachsenenalter als abgeschlossen betrachtete, hat sich inzwischen die Auffassung durchgesetzt, daß der Sozialisationsprozeß bis ans Lebensende andauert. Die Psychologie versteht Sozialisation meist als Prozeß, »durch den Individuen jene Qualitäten entwickeln, die für ein wirksames Bestehen in der Gesellschaft, in der sie leben, wesentlich sind. Wie aus dieser Definition hervorgeht, betrifft Sozialisation sowohl die Eigenschaften, die die Individuen erwerben, als auch die psychologischen Mechanismen, die ihnen zugrunde liegen.«<sup>3</sup>

Eine Zusammenstellung der verschiedensten Definitionen unter pädagogischem Aspekt findet sich im Artikel »Sozialisation« von G. Wehle und im Aufsatz »Kulturindustrielle Sozialisierung durch Musik« des Verfassers.<sup>4</sup>

Abweichend von Fend und in Anlehnung an die Mehrzahl soziologischer Autoren<sup>5</sup> soll Sozialisation hier als Oberbegriff verstanden werden, der die Teilbegriffe *Enkulturation* als Erlernen der von der Gruppe tradierten Kultur, *Individuation* oder *Personalisation* als individuelle Gestaltung und Entfaltung in Selbstformung und Selbststeuerung der eigenen Triebstrukturen mit der Möglichkeit verantwortlich gestalteter Rückwirkung des Individuums auf Gesellschaft und Kultur<sup>6</sup> und *Erziehung* als intentionalen zielorientierten organisierten und überwiegend institutionalisierten Lernprozeß einschließt.

### 2.9.2. Sozialisationstheoretische Modelle und Ansätze

Je nach Einschätzung der Wirkung der Gesellschaft auf die Persönlichkeitsentwicklung und je nach Betrachtungsaspekt wurden von Soziologen, Sozialpsychologen, Psychologen, Anthropologen und Erziehungswissenschaftlern verschiedene Sozialisationstheorien und -modelle entwickelt, von denen hier nur einige herausgegriffen werden können.

Das *Restriktionsmodell* Childs faßt die Persönlichkeitsentwicklung als Einengung der Verhaltensweisen, als Reduktion des ursprünglich breiten Spektrums möglichen Verhaltens auf. Nach dem *Expansions- und Differenzierungsmodell* bewirkt der Sozialisationsvorgang eine Ausweitung, Verfeinerung und Strukturierung des ursprünglich diffusen Erlebens und Verhaltens<sup>7</sup>. Durch Teilhabe an einer Kultur gelangt das Individuum zu einem umfassenderen Weltverständnis und zu einer zunehmenden Einsicht in soziale Zusammenhänge als Voraussetzung für sinnvolles Handeln.

Der *lerntheoretisch-behavioristische Ansatz* stützt sich auf die Lernmechanismen bedingter Reflexe, operativen Konditionierens und des Lernens nach Versuch und Irrtum (trial and error) und interpretiert Sozialisation als Erwerb von Verhaltensdispositionen gemäß Belohnungen (Verstärkungen) und Bestrafungen. Dieser allzu enge und verkürzte Ansatz kann sinnvoll durch das *Identifikationsmodell* der Psychoanalyse ergänzt werden (vgl. 2.9. und auch 2.4.). Es faßt die *Identifikation* als zentralen Lernmechanismus des »Modelllernens« auf, mit Hilfe dessen gesellschaftliche Werte und Normen internalisiert werden. »Identifikation setzt eine Vermittlung von Symbolen auf der Ebene sprachlicher oder quasisprachlicher Intersubjektivität voraus, also eine symbolische Beziehung anstelle der ausschließlich empirischen zwischen Reiz und Reaktion. Aufgrund dieser Symbolvermittlung werden durch Identifikation nicht nur einzelne Reaktionen, sondern integrierte Verhaltensmuster, Verhaltenserwartungen, d. h. Interpretationen von Verhaltensweisen gelernt.«<sup>8</sup>

Der *rollentheoretische Ansatz*, der auf T. Parsons zurückgeht, faßt Sozialisation als einen Lernvorgang auf, der den Lernenden befähigt, soziale Rollen auszuüben. In diesem systemtheoretisch orientierten Modell lassen sich der Vorgang der Internalisierung (die Verinnerlichung von Rollenerwartungen, die durch Bezugsgruppen herangetragen werden) und der Vorgang der Allokation (die Zuordnung von Positionen im Sozialgefüge) als komplementäre soziale Mechanismen voneinander abheben<sup>9</sup>. Der Vorzug des Rollenmodells liegt darin, daß Verhalten weder als Reaktion eines einzelnen Organismus noch als Äußerung einer bestimmten Persönlichkeitsstruktur begriffen wird, sondern als Vorgang in einem System sozialen Handelns.

Die Grenzen des Modells liegen, abgesehen von den Spannungen und Divergenzen innerhalb der Rollentheorie selbst, darin, daß es auf einem »begrenzten sozialen Determinismus« und auf einem Erkenntnisinteresse basiert, das letztlich an »Stabilität und Konformität und insofern auch Prognosemöglichkeiten« (Kuckartz) orientiert ist. Außerdem vermag das strukturell-funktionale Rollenmodell wohl die soziali-

sierende Seite, nicht aber die individuierende Seite des Prozesses der Persönlichkeitsentwicklung zu erklären. Zudem besteht ein Widerspruch zwischen Rollenbegriff und Rollenkonzept einerseits und dem pädagogischen Anspruch von Selbstbestimmung und Mündigkeit andererseits. Um diesen Anspruch dennoch zu verwirklichen, entwickelten »interaktionistische« Rollentheoretiker (u. a. E. Hoffmanns und L. Krappmann) ein neues »Modell herrschaftsfreier Interaktion«, das jedoch ebenso idealtypisch sein dürfte wie das Parsonssche Modell. Beide Modelle stellen Extremfälle der Interaktion dar: Parsons' »konventionelles« Modell den Fall höchster Repression durch totale Rollenanpassung, d. h. totale Übereinstimmung von Rollendefinition und Rolleninterpretation; Krappmanns »interaktionistisches« Modell den Fall völliger Repressionsfreiheit, der insofern utopisch ist, als es in der gesellschaftlichen Realität (wie Krappmann selbst zugesteht), »so gut wie keine Interaktionssituation gibt, die völlig frei von Machtkomponenten ist«<sup>10</sup>.

### 2.9.3. Entwicklung eines musikbezogenen sozialisationstheoretischen Erklärungsmodells

Musikalische Sozialisation läßt sich mit einem Ansatz besser erklären, der sowohl das »konventionelle« als auch das »interaktionistische« Rollenkonzept modifiziert, erweitert und miteinander verbindet, indem er von der Ausgewogenheit »sozialisierender« und »individualisierender« Komponenten im Sozialisationsprozeß ausgeht, zumal der Sozialisationsvorgang von dem der Individuation oder Personalisation nicht zu trennen ist; denn beide Prozesse bedingen einander und sind zudem an Kommunikation und soziale Interaktion gebunden. Nur unter dieser Voraussetzung kann der Heranwachsende auch jene spezifische »einmalige Kombination von Verhaltensbereitschaften und Verhaltensmöglichkeiten (Dispositionen)«<sup>11</sup> erwerben, die für das Individuum als ausgeprägte »Persönlichkeit« charakteristisch ist. Dieser an anderer Stelle<sup>12</sup> entwickelte sozialisationstheoretische Ansatz ist gekennzeichnet

- (1) durch eine Balance zwischen Rollenübernahme (»roletaking«) und Rollenentwurf (»rolemaking«) im Sinne »kontrollierter Selbstdarstellung« (Habermas);
- (2) durch eine gewisse zu definierende Toleranzspanne zwischen gesellschaftlicher Rollendefinition und individueller Rolleninterpretation (Rollenambivalenz und Frustrationstoleranz);
- (3) durch einen normativen Spielraum zwischen gesellschaftlichen Wertorientierungen und individuellen Bedürfnisdispositionen;

(4) durch eine »selbst-mitbestimmte« »flexible Über-Ich-Formation« (Habermas), d. h. ein Gefüge bewußt verinnerlichter, reflektiert angewandter Normen, das a priori auf relative Verhaltensautonomie angelegt ist, indem es eine weitgehend repressionsfreie Bedürfnis- und Motivationsstruktur bedingt.

Dieses Konzept ist insofern für die Untersuchung musikalischer Hör- und Verstehensvorgänge besonders gut geeignet, als es die mit der Rollenübernahme bzw. -entwicklung verbundene Aneignung bzw. Entwicklung von *Einstellungen* impliziert. Der Begriff Einstellung (englisch attitude) »ist ein zentraler psychologischer Beschreibungs- und Erklärungs-begriff für jene Verhaltensbedingungen, die das Individuum prädisponieren, Umweltgegebenheiten gegenüber in bestimmter Weise Stellung zu nehmen«<sup>13</sup>. Einstellung bezeichnet die »psychische Bereitschaft, in einer gewissen Richtung zu agieren oder zu reagieren«<sup>14</sup> und wirkt sich so unmittelbar auf Hör- und Verstehensprozesse aus.

Das von uns für den musikalischen Bereich entwickelte sozialisationstheoretische Erklärungsmodell korrespondiert

- (1) mit einem *kommunikationstheoretischen* Konzept, das nicht nur den Unterrichtsvorgang, sondern auch den Unterrichtsgegenstand Musik selbst als dynamisches Kommunikationsphänomen begreift (vgl. 1.1. und 2.1.);
- (2) mit einem *handlungstheoretischen Ansatz*, der Musik als Spezialfall kommunikativen Handelns, gleichsam als besondere Art »vorprogrammierter«, durch Notation vorgezeichneter Interaktionsabläufe, auffaßt<sup>15</sup> (vgl. 1.1.);
- (3) mit einer umfassenden handlungsorientierten *Theorie von Musik und Musikunterricht*, die sich um die interdisziplinäre Erfassung des für musikalische Handlungsvollzüge bedeutsamen vielschichtigen und interdependenten Zusammenhangs von musikalischer Struktur, ihrer Vermittlung, Funktion und Wirkung im Gesamtkontext sozialer Kommunikation und Interaktion bemüht<sup>16</sup> (vgl. 2.5.);
- (4) mit einer *kritisch-kommunikativen didaktischen Konzeption*, die auf den Erwerb kommunikativer Kompetenz durch Selbsterfahrung zielt und die Mitwirkung aller am pädagogischen Kommunikationsprozeß Beteiligten bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung anstrebt<sup>17</sup> (vgl. 4.1., 4.2. und 4.3.);
- (5) mit einer *umweltbezogenen*, an der gesamtgesellschaftlichen und subkulturellen Wirklichkeit ausgerichteten Konzeption handlungsorientierten Musikunterrichts, die sich als integrierter Bestandteil einer übergreifenden ästhetischen Erziehung versteht und an die jeweilige primär außerschulisch geprägte Erfahrung, Einstellung, Wahrnehmungs- und Verhaltensdisposition sowie die ihr zugrunde liegende

sozialisations- und situationsbedingte Bedürfnisstruktur und Motivationslage des Schülers anknüpft<sup>18</sup>.

Der Sozialisationsprozeß, der, wie oben bereits erwähnt wurde, ein Leben lang andauert, erstreckt sich nicht nur auf den Bereich der Primärgruppen und -instanzen, besonders der Familie, sondern auch auf Gleichaltrigengruppen (peer groups), Schule, Massenmedien und Beruf. Grundsätzlich kann »jedes Erlernen einer neuen sozialen Rolle bzw. jede Eingliederung in eine neue Gruppe als Sozialisation bezeichnet werden«<sup>19</sup>.

Demgemäß lassen sich folgende *Sozialisationsinstanzen* unterscheiden, deren Einfluß je nach sozialer Lage verschieden stark ist und sich überschneidet:

Familie

Gleichaltrigengruppen

Erziehungs- und Ausbildungsinstitutionen (Kindergarten, Vorschule, Schule und Hochschule)

Beruf und

Massenmedien.

Die große Bedeutung des musikalischen Bereichs für die Sozialisation ergibt sich aus der Tatsache, daß Musik ein wesentlicher Faktor unserer akustischen Umwelt ist. Im Kaufhaus, Kino, Wartesaal, Restaurant, Tanzlokal, auf dem Sportplatz, Jahrmarkt oder im »stillen Kämmerlein«, bei geselligen Feiern, Parties und sonstigen Vergnügungen, zu Hause und auf Reisen im Auto, Bus oder Flugzeug, im Rundfunk und Fernsehen bei Berichten, Reportagen, Spiel- und Dokumentarfilmen, Werbe- und Unterhaltungssendungen – überall erklingt Musik.<sup>20</sup> Niemandem ist es möglich, sich der Musik ganz zu entziehen. Es gibt kaum einen Lebensbereich, der nicht musikalisch eingebettet ist. Insofern steht der Mensch geradezu unter »Musikzwang«.<sup>21</sup> Dadurch wird Musik zu einer sozialen Tatsache und zu einem wesentlichen Faktor im Sozialisationsprozeß. Diese Funktion gewinnt die Musik insbesondere durch die Rolle, die sie in der Freizeit der Heranwachsenden (und Erwachsenen) spielt.

Im musikalischen Bereich unterscheidet Sigrid Abel-Struth zwei Typen der Sozialisation: Sozialisation *durch* Musik und Sozialisation *zur* Musik: »Für den ersten Typus ist charakteristisch, daß das Individuum mit Hilfe von Musik, mit Verstärkung durch Musik, Normen des Sozialverhaltens seiner Gruppe erwirbt. Musik ist hier Medium im Sozialisationsprozeß, die Intention ist sozialer Art.« Als Beleg führt die Verfasserin das Kinderlied an, »das in sozial gewünschte Normen des Fleißes, der Fröhlichkeit und Redlichkeit, auch etwa in geschlechtsspezifische Rollen«<sup>22</sup> einübt.<sup>23</sup>

Günter Kleinen nennt als weitere Sozialisationsvehikel u. a. die Musik zur Fernsehsendung »Sandmännchen« oder zu anderen Kindersendungen, die implizit und unbewußt ein verengtes Verständnis von Wirklichkeit vermitteln<sup>24</sup>. Dies trifft in wohl noch stärkerem Maße auf jene Musik zu, die den überwiegenden Teil der akustischen Umwelt bestreitet: die Populärmusik.

Der Verfasser hat verschiedentlich auf die Bedeutung dieser Musik, insbesondere Popmusik und Schlager, für die Sozialisation durch Massenkommunikation hingewiesen<sup>25</sup>.

All diese Sozialisationsmaterialien dienen gleichzeitig dem zweiten Typus musikalischer Sozialisation, der Sozialisation *zur* Musik. Hier »ist die Musik nicht Medium, sondern selbst Objekt von Sozialisation. Dies ist der Prozeß, in dem das Individuum in bezug auf Musik Mitglied einer sozialen Gruppe wird und . . . sich die in der sozialen Gruppe geltenden Musiknormen einschließlich der Wertorientierungen und Sinndeutungen aneignet.«<sup>26</sup>

Obwohl der Begriff der Sozialisation nach unserer Definition auch den Bereich der Schule umfaßt, müssen wir uns hier für den Zusammenhang des Problems Hören und Verstehen auf die außerschulischen Bereiche der Sozialisation im frühen Kindesalter (primäre Sozialisation durch Familie und gegebenenfalls Kindergarten), der subkulturellen Sozialisation im Jugendalter (sekundäre Sozialisation durch Gleichaltrigengruppen) und der kulturindustriellen Sozialisation durch Massenkommunikation beschränken, denn die Schule spielt als sekundäre Sozialisationsinstanz zwar immer noch eine bedeutsame, aber nicht mehr ausschließliche Rolle. Diesen Sachverhalt verdeutlichen Buchhofer, Friedrichs und Lüdtko in ihrer oben zitierten Rahmenstudie anhand des folgenden Schemas zur Vermittlung von Rollen musikalischen Verhaltens im Sozialisationsprozeß<sup>27</sup> (siehe Abbildung 12).

G. Kleinen erklärt den Vorgang musikalischer Sozialisation im *frühen Kindesalter* mit Hilfe zweier Prinzipien: durch das der *Differenzierung* und das der *Kanalisation* bzw. Verfestigung. Das erste Prinzip läßt sich am ehesten bei der musikalischen Wahrnehmung, bei der sprachlichen Verständigung über Musik und bei praktisch-musikalischen Fertigkeiten verfolgen. »Das Kind lernt, immer feinere Unterschiede nach Tonhöhen, Lautstärken, Tondauern und Klangfarben zu machen . . . Die Fähigkeit, sich sprachlich über Musik zu verständigen, wächst mit dem Alter . . . Auch die praktisch-musikalischen Fertigkeiten differenzieren sich aus.«<sup>28</sup> Diesem ersten Prinzip der Differenzierung ist das zweite Prinzip der Kanalisation oder Verfestigung diametral entgegengesetzt. Dies läßt sich besonders deutlich an den stimmlichen Äußerungen des Kleinkindes nachweisen. Diese sind an-

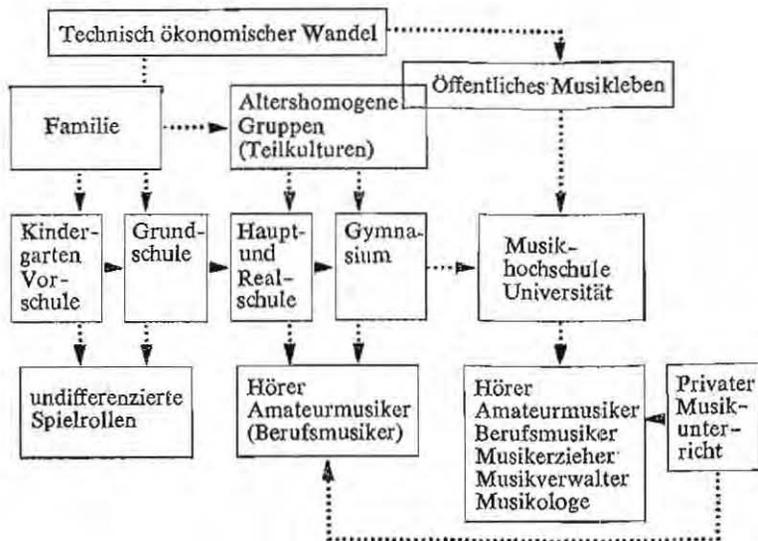


Abb. 12: Die Vermittlung von Rollen musikalischen Verhaltens im Sozialisationsprozeß.

fangs »in kein diatonisches System zu bringen und sind auch rhythmisch amorph... Von einer »Urterz« oder einem »Eintonglissando« kann keine Rede sein«<sup>29</sup>. Vielmehr sind »mikro-melodische Intervalle«, die häufig in Art eines Glissandos aneinandergereiht sind, typisch für die ersten kindlichen Gesänge. Dadurch, daß der Anteil solcher Wendungen im Verlauf des zweiten Lebensjahres merklich zurückgeht, »entsteht als Gesamteindruck eine größere Ähnlichkeit zum diatonischen System«<sup>30</sup>. Im Laufe des dritten Lebensjahres lernen die Kinder Lieder annähernd »richtig« nachzusingen. Durch das vermittelte diatonische Liedgut nähert sich das Singen der Kinder immer mehr dem Tonsystem der Kinderlieder an. »Von der ursprünglich wenig gegliederten Mannigfaltigkeit sind die Möglichkeiten auf wenige distinkte Stufen innerhalb eines geringen Melodienumfangs eingeengt.«<sup>31</sup> Durch sozialisationsbedingte Kanalisation reduziert sich also der ursprüngliche Reichtum an kleinkindlichem »Trällermaterial« auf Rufterz und Leierformel. Das Entsprechende gilt für die Ausprägung des gesamten musikalischen Erfahrungshorizonts, d. h. der Einstellungs-, Wahrnehmungs- und Verhaltensstruktur, die auf ein begrenztes Repertoire musikalischer Materialien und Strukturelemente beschränkt wird bzw. bleibt. Auch das Verhaltensrepertoire der anfangs vielgestaltigen, in-

dividuell verschiedenen spontanen körperlichen Reaktionen auf Musik wird fortschreitend eingeengt und einander angeglichen.

Noch stärker trifft dies auf den Bereich der sekundären Sozialisation im Jugendalter durch Gleichaltrigengruppen zu, durch die ein begrenztes Repertoire an Verhaltensweisen (mit vielfach ausgeprägtem Ritualcharakter) vermittelt wird, das oft Solidarität signalisiert. Spätestens seit der Entwicklungsphase der Pubertät wird der elterliche Einfluß (der direkt oder indirekt wiederum durch den der Massenmedien geprägt und ergänzt bzw. durchkreuzt wird) ebenso wie der der Schule teilweise oder ganz ersetzt durch den der *Gleichaltrigengruppen* (peer groups), die in ihren Einstellungen und Verhaltensnormen meist im deutlichen Gegensatz zu denen der Eltern und denen der Schule stehen.

Im Extremfall bilden sie sich im Jugendalter zu »Teilkulturen« oder »Subkulturen« aus, indem sie ein verhaltensbestimmendes System von Werten, Normen und Symbolen entwickeln, das sich bewußt und deutlich von dem der Gesamtgesellschaft unterscheidet und in dem die Musik als Symbol der Gegenwerte und -normen eine zentrale Rolle spielt. Diese werden auf dem Wege kollektiver Identifikation verinnerlicht, so daß man von einer »subkulturellen Sozialisation durch Musik«<sup>32</sup> sprechen kann. Besonders Pop, Rock, Beat, Blues und Folklore sind die Vehikel dieser Sozialisation, die sich entscheidend auf das Hören und Verstehen auswirkt und die sich nicht scharf von der »kulturindustriellen Sozialisation durch Musik«<sup>33</sup> abgrenzen läßt.

#### 2.9.4. Sozialisation durch musikalische Massenkommunikation

Seit Verbreitung der Massenmedien sind alle Sozialisationsinstanzen, -bereiche und -phasen mehr oder weniger in den Einflußbereich der »Kulturindustrie« (Adorno) geraten, die ihre spezifische Ausprägung im *Musikmarkt* gefunden hat.<sup>34</sup> Dieser gehört zu jenen »objektivierten, institutionellen Mächten, von denen die Sozialprozesse, und damit die Individuen... abhängen«<sup>35</sup>. Hieraus ergibt sich die zentrale Bedeutung des Musikmarkts für die Sozialisation Jugendlicher und Erwachsener. Sie entfaltet sich auf dem Wege über musikalische Massenkommunikation, deren sozialisatorische Funktion sich am besten mit Hilfe des oben entwickelten Sozialisationsmodells erklären läßt. Innerhalb dieses Modells spielen kollektive Identifikationsprozesse und ihre pädagogisch bedeutsamen Auswirkungen eine besondere Rolle. Sie geschehen vornehmlich durch jene Musik als Medium, die im kulturindustriellen Produktions-, Vervielfältigungs-, Verteilungs- und Kon-

sumtionsvorgang den Hauptanteil ausmacht: die Populärmusik, insbesondere Schlager und Popmusik.<sup>36</sup> Diese Musik gewinnt – ähnlich wie die Sprache – die Funktion von Symbolen, die Bedürfnisdispositionen widerspiegeln, bestimmte Einstellungen, Wahrnehmungs- und Verhaltensweisen vermitteln<sup>37</sup> und sich damit auf das Hören und Verstehen auswirken.

Die Bedeutung der Populärmusik als Gesamtheit aller beliebten und massenhaft verbreiteten Musik (einschließlich populärer Stücke der »klassischen« Musik) für die Sozialisation und für das sozialisationsbedingte Hören und Verstehen läßt sich außerdem aus den in 2.3. bereits aufgeführten spezifischen Eigenarten ableiten:

- (1) Sie weist ein begrenztes Repertoire stets wiederkehrender Muster auf, deren Standardisierung geschickt verschleiert wird durch aktualisierende bedürfnisorientierte Arrangements, Interpretationen, Aufnahme- und Wiedergabetechniken und Werbegags.
- (2) Ihre Stücke sind überwiegend kurz, einprägsam und überschaubar.
- (3) Sie wird von bestimmten Hörergruppen empirisch nachweisbar akzeptiert.
- (4) Die für Populärmusik charakteristische »Beliebtheitsreaktion« weist darauf hin, daß die Musik als Symbol für die Erfüllung und Bestätigung vorhandener Bedürfnisse, Motivationen, Einstellungen, Wahrnehmungs- und Verhaltensdispositionen interpretiert werden kann. Hierin liegt die Erklärung u. a. dafür, daß Schlager oder andere beliebte Melodien für viele Erwachsene und daß Popmusik oder Folklore (im weitesten Sinne) für viele Jugendliche zu einem existentiellen Problem geworden sind, zum Symbol für besondere Arten des Zusammenlebens, sozialer Interaktion und gruppenspezifischer Kommunikation.<sup>38</sup>

Die Sozialisation durch Musik, speziell durch Populärmusik, vollzieht sich u. a. auf dem Wege kollektiver Identifikation.<sup>39</sup> Im musikalischen Bereich entfalten sich diese Identifikationsvorgänge vor allem auf drei Ebenen, die einander durchdringen und wechselseitig beeinflussen:

#### (A) Identifikation mit dem Star

Die kollektive Identifikation mit dem Starinterpreten (Dirigenten, Sänger, Instrumentalisten, Pop- und Schlageridol) oder -komponisten tritt besonders dann ein, wenn die musikalischen und vor allem außermusikalischen Merkmale und Eigenschaften, auf die sich die »Verliebtheit« der Massen richtet (z. B. Aussehen, Verhaltensweisen, Lebensgewohnheiten, Gesinnungen und Ansichten), möglichst genau mit der Bedürfnis- und Erwartungsstruktur der Hörerschicht übereinstimmen. Das machen sich die kommerziell orientierten privaten Mas-

senmedien (die sogenannte »Kulturindustrie«) zunutze, indem sie teilweise auf der Basis gezielter Marktanalyse und Meinungsforschung mit Hilfe einer werbepsychologisch geschickten »image-Montage« bestimmte Stars als Leitbilder »aufbauen«.

So werden z. B. folgende Faktoren bei der geschickten image-Montage eines Pop- oder Schlager-Stars berücksichtigt:

Fantasiereiche Konstruktion einer den Erwartungen und Vorstellungen der Zielgruppe entsprechenden Lebensgeschichte (»Life-Story«) durch verzierte Werbepsychologen.

Wahl eines zugkräftigen, wohlklingenden, fremdländisch anmutenden und dadurch interessant wirkenden Künstlernamens (Pseudonym), oft mit Schwergewicht auf dem Vornamen (Freddy, Udo, Heintje, Vicky), der durch den Vertrautheitseffekt (Vorname = Du) die Identifikation fördert.

Auf die Bedürfnisse der Zielgruppe maßgerecht zugeschnittener Entwurf eines äußeren Erscheinungsbildes (»Typs«), das geprägt ist durch spezifische Frisur, Kleidung, Mimik, Gestik und Körperhaltung.

Stilisierung eines spezifischen, ebenfalls auf die Erwartungen der Zielgruppe optimal abgestimmten Lebenswandels, der tatsächlich praktiziert oder vorgetäuscht wird.

Kultivierung gewisser besonderer Eigenarten meist völlig nebensächlicher Art, die jedoch zur unverwechselbar persönlichen Note des Stars hochstilisiert werden (z. B. Udo Jürgens' »Kamillentee«, auf den er selbst sogar in eigenen Liedertexten anspielt).

Abstimmung der weltanschaulichen Einstellung sowie sonstiger Vorlieben und Neigungen außermusikalischer Art (z. B. Lieblingsgetränke, -gerichte, -tiere usw.) auf die Erwartungen der Zielgruppe.

Inszenierung wirkungsvoller, manchmal sogar schockierender Skandalgeschichten, um den Star im öffentlichen Bewußtsein zu verankern (vgl. die Klatschspalten von Illustrierten).

Auswahl von Pop- oder Schlagertiteln, die in Text und Musik auf die Eigenarten des Stars abgestimmt sind und sie verstärken.

Gemeinsamer Auftritt mit bekannten Stars, die nicht konkurrieren, sondern kontrastierend oder unterstützend das Image fördern.

Diese außermusikalischen Faktoren beschränken sich keinesfalls auf den Sektor der »U-Musik«, sondern finden sich in modifizierter, der andersartigen »seriöseren« Zielgruppenstruktur entsprechend abgewandelter Form auch im Sektor der »E-Musik«.

Im Pop-Bereich spielen bei der kollektiven Identifikation mit dem Star folgende musikalische Bedingungen eine Rolle:<sup>40</sup>

Die natürliche, unausgebildete, betont »kunstlose« Stimme und Singweise des Interpreten, die, im Gegensatz zu der des ausgebildeten Opernsängers, den Eindruck »Das kann ich auch« hervorruft. Daher tritt die

geschulte Stimme gegenüber der ungeschulten, bloß durch technische Vermittlung »tragfähig« gemachten, zurück. Die Identifikation wird außerdem durch die leichtere Möglichkeit der Nachahmung seiner Singweise beim eigenen Singen (zur Begleitung eines selbst gespielten Instruments wie Gitarre oder Akkordeon) gefördert.

Aufnahmetechnische Methoden bei der Schallplattenproduktion wie Mikrophonauflistung, Intensitätsregelung, Balanceveränderung, Hallzusatz, Formantenverlagerung usw. begünstigen die Identifikation dadurch, daß sie einerseits den Star als eine aus der Masse herausragende Person erscheinen lassen, andererseits seine unmittelbare Nähe vorspiegeln, die seiner klanghypnotischen Botschaft den suggestiven Charakter des »especially for you« (Karl Kraus) verleiht.

Auch Text, Melodie, Harmonik und Arrangement (sound) der vom Star interpretierten Titel sind für die kollektive Identifikation wichtig. Dieser letzte Punkt leitet über zur zweiten Ebene kollektiver Identifikation, der mit Text und Musik populärer Stücke.

#### (B) Identifikation mit Text und Musik populärer Stücke

Die Identifikation mit Text und Musik populärer Stücke läßt sich besonders deutlich am Beispiel des Schlagers aufzeigen.

»Die Wirkung von Schlägern, genauer vielleicht: ihre soziale Rolle, wird man umreißen dürfen als die von Schemata der Identifikation. Sie ist vergleichbar der der Filmstars, der Illustriertenkaiserinnen und der Schönheiten von Strumpf- und Zahnpastareklame.«<sup>41</sup>

Zu den identifikationsfördernden Merkmalen gehören einerseits folgende Stilelemente, die seit etwa 150 Jahren in nur geringfügiger Veränderung wiederkehren und beim Hörer den Eindruck des Bekannten und Vertrauten hervorrufen:

Bestimmte Themenkreise, Inhalte, Ideologien, Wörter, Wortkombinationen, Reimpaare und Strophenformen im Text.

Bestimmte melodische, rhythmische, harmonische Wendungen.

Bestimmte Formschemata.

Andererseits wird die kollektive Identifikation durch folgende *aktuelle* Elemente begünstigt, die sich an der jeweils wechselnden Sound- und Tanzmode orientieren:

Arrangement durch aktualisierende Rhythmisierung der Melodie bzw. ihre »Untermalung« oder Begleitung durch einen Tanzrhythmus und modische Instrumentation (Wahl aktueller, gerade populärer Instrumente).

Dem jeweiligen Zeitstil entsprechende Interpretationsweise (Sing- und Spielart) durch einen populären Star.

Aktuelle Aufnahmetechnik (elektro-akustische Klangmanipulation).

Das ausgewogene Zusammenwirken von Vertrautem, Herkömmlichem, Überliefertem, Bekanntem einerseits und Aktuellem, Neu- und Fremdartigem, zuweilen Schockierendem andererseits begünstigt also die kollektive Identifikation mit einem musikalischen Produkt, das auch Interpretation und Aufnahmetechnik umfaßt.

#### (C) Identifikation mit der Gruppe der Liebhaber (Fans)

Bestimmte Arrangements- und Aufnahmemethoden fördern gleichzeitig die Identifikation mit der Gruppe der Fans: Durch ein spezifisches Verhältnis von Solist (Einzelstimme) und Background (Chor) drängt sich auch dem Hörer, der allein und einsam vor seinem Lautsprecher sitzt, das Gefühl auf, »er sei auch als Vereinzelter . . . einer von vielen, die an dem klanglichen Geschehen teilhaben«<sup>42</sup>. Er identifiziert sich mit einer Gemeinschaft, die durch den Background-Chor repräsentiert wird.

Die kollektive Identifikation mit der Gruppe der Pop- oder Rock-Fans erfolgt vielfach aufgrund anderer Motivationen und sozialpsychologischer Gesetzmäßigkeiten, zu denen u. a. Opposition, Protest, Eskapismus gehören.<sup>43</sup> Aber auch andere Hörergruppen, wie z. B. Freunde der Kammermusik, Freunde alter Musik, Abonnenten bestimmter Konzerte, Mitglieder von »Musikgemeinden«, Verehrer bestimmter Chöre, Orchester oder Solisten identifizieren sich nicht nur aufgrund musikspezifischer, sondern auch aufgrund allgemeiner sozialpsychologischer Bedingungen mit ihrer Gruppe.<sup>44</sup> Am Beispiel der kollektiven Identifikation zeigt sich deutlich, in welchem Maße das Hören und Verstehen von Musik durch sozialpsychologische Faktoren geprägt wird (vgl. die Fallstudie in 2.0.). Wenn Musikunterricht als Ziel Emanzipation im Sinne einer Befreiung von Fremdbestimmung in Richtung auf Selbstbestimmung, Mündigkeit, Identitätsfindung, Ich-Stärkung und Selbstverwirklichung anstrebt, kann er das Phänomen der unbewußten Fremdbestimmung durch kollektive Identifikation mit kulturindustriellen Leitbildern wohl kaum umgehen. Dies gilt allerdings nicht nur für das Fach Musik, sondern ebenso für andere Fächer zumindest im Bereich ästhetischer Erziehung.

Die durch entsprechende Forschungsergebnisse im sprachlichen Bereich (vgl. 2.1.) bestätigte Erkenntnis, daß bestimmte Sozialisationsvorgänge und die ihnen zugrunde liegenden Gesetzmäßigkeiten die Hör- und Verstehensprozesse stark beeinflussen, wird im folgenden Kapitel wieder aufgegriffen und führt in 4. zur Entwicklung pädagogischer Konsequenzen.

### 3. Hypothesen zur kategorialen Erfassung musikalischer Verstehensvorgänge

Versuch ihrer Formulierung und Einordnung ins Bezugsfeld der Rezeptions-, Verstehens- und didaktischen Kategorien  
(Rauhe)

---

Die mit Methoden und Betrachtungsweisen der verschiedensten Wissenschaften und Teildisziplinen durchgeführten Untersuchungen des zweiten Kapitels dürften verdeutlicht haben, wie vielschichtig und komplex sich das Problem Hören und Verstehen darstellt und wie schwer es ist, Hör- und Verstehensvorgänge in ihren mannigfachen Bedingungen zu erfassen. Sie lassen sich, wie die Ausführungen zum *kommunikationstheoretischen* und *hermeneutischen Aspekt* (2.1. und 2.2.) zeigten, als Bezug zwischen Objekt und Subjekt begreifen. Dieser Bezug wird – wie die Analysen ergaben – durch die verschiedensten Bedingungsbeziehungen geprägt, die in den einzelnen ausgewählten Aspekten des vorangegangenen Kapitels von jeweils unterschiedlichen Gesichtspunkten aus beleuchtet wurden. Dies geschah vor allem im Hinblick auf ein pädagogisches Erkenntnisinteresse, das kommunikative Kompetenz anstrebte und von einem handlungstheoretischen Ansatz ausging.

Beim *informationsästhetischen und statistischen Aspekt* (2.3.) stand die Frage nach dem statistisch erfaßbaren Repertoire an Strukturelementen und Elementenkombinationen des Objekts und seines Verhältnisses zum Subjekthorizont im Vordergrund. Hier wurde deutlich, daß die Größe der Repertoireübereinstimmung von Objekt und Subjekt, die »Repertoireschnittmenge« beider Horizonte, sich je nach sozialem und situativem Bedingungsbeziehung (der im sozial- und verhaltenswissenschaftlichen Abschnitt untersucht wurde) vor allem auf die Intensität des »motorisch-reflektorischen«, »assoziativ-emotionalen« und »strukturell-analytischen« Hörens sowie auf die hiermit korrespondierenden Verstehensarten auswirken kann, sofern die psychoanalytischen und tiefenpsychologischen Dispositionen dies zulassen.

Die Ausführungen zu diesem *psychoanalytischen und tiefenpsychologischen Aspekt* (2.4.) vermittelten die in 2.7. und 2.9. bestätigte Erkenntnis, daß zumeist unbewußt verlaufende Abwehr-, Anpassungs- und Konfliktlösungsmechanismen wie Identifikation, Projektion und

Rationalisierung den musikalischen Hör- und Verstehensprozeß – und zwar nicht nur den subjektorientierten – prägen und ihn entsprechend zu verzerren vermögen. Erst eine methodisch durchgeführte Selbstreflexion und Selbsterfahrung im psychoanalytischen Sinne kann daher einen unverstellten Zugang zur Musik ermöglichen durch die Bereitstellung von kreativen Ich-Funktionen wie Flexibilität und Integrationsfähigkeit.

Widmeten sich die Untersuchungen zum psychoanalytischen und tiefenpsychologischen Aspekt primär den Hör- und Verstehensbedingungen des Subjekts, so befaßten sich die Ausführungen zum *strukturanalytischen Aspekt* (2.5.) (ebenso wie die zum informationsästhetischen Aspekt) vorrangig mit den Problemen der Erfassung der Objektgestalt, ohne allerdings die Belange des Subjekts aus den Augen zu verlieren, wie die Entwicklung der interdisziplinären Korrespondenzanalyse als Integrationsmodell musikalischer Analyse zeigte.

Spätestens in diesem Modell wurde deutlich, in welchem starkem Maße alle vorher untersuchten Aspekte des Hörens und Verstehens durch *soziale Bedingungen* geprägt sind. Daher kommt den Ausführungen über den *sozialwissenschaftlichen Aspekt* (2.6.) ähnlich zentrale Bedeutung zu wie denen über den kommunikationstheoretischen und hermeneutischen Aspekt.

Aus dem sozialwissenschaftlichen Aspekt ergaben sich gleichsam als Teilgesichtspunkte einmal der *verhaltenswissenschaftliche* und der *rezeptionspsychologische Aspekt* (2.7. und 2.8) und zum andern der eng damit zusammenhängende *sozialisierungstheoretische Aspekt* (2.9.), der die Brücke zu den pädagogischen Konsequenzen in 4. schlägt.

Befassen sich die Abschnitte unter 2. mit den jeweils von einer Einzelwissenschaft aus beleuchteten Aspekten des Bezugs zwischen Objekt und Subjekt des Hörens und Verstehens, so wird in diesem Kapitel der daran anknüpfende Versuch unternommen, Verstehenskategorien als zunächst hypothetische Erkenntnisinstrumente zur Untersuchung der Beschaffenheit, Struktur, Richtung und Intention der komplexen und vielschichtigen Hör- und Verstehensprozesse zu entwickeln. Auch hierbei ist das Erkenntnisinteresse wiederum ein pädagogisches und orientiert sich am handlungsbezogenen Ansatz einer kritisch-kommunikativen Musikdidaktik. Daher zielt das Bezugssystem der Rezeptions- und Verstehenskategorien stringent auf die in 4.6. dargelegten didaktischen Kategorien hin. Sie sind als Prinzipien aufzufassen, mit Hilfe derer Hör- und Verstehensprozesse in Richtung auf »kommunikative Kompetenz« didaktisch gezielt verändert und beeinflusst werden können. Die Probleme, die sich bei der Planung und Gestaltung eines solchen handlungsorientierten Musikunterrichts ergeben, sind in Form eines

systematischen Katalogs (gleichsam einer »check-list«) von 36 kategorialen Fragestellungen aufgelistet und in Beziehung gesetzt zu den verschiedenen Aspekten des zweiten Kapitels sowie zu den Gegenstands- und Lernbereichen von 4.4. Da »kommunikative Kompetenz« als reflektierte Annäherung von Verstehensobjekt und Verstehenssubjekt verstanden und Musik ohnehin primär als spezifische Handlungsabfolge aufgefaßt wird (vgl. 1.1.), erscheint der Begriff der Handlung im handlungstheoretischen Sinne für unser Erkenntnisinteresse besonders relevant; denn im kommunikativen Handeln fallen Verstehensobjekt und Verstehenssubjekt deshalb zusammen, weil der Vorgang kommunikativen Handelns definitionsgemäß zumindest tendenziell die Einheit von Wahrnehmung und Verhalten, Rezeption und Aktion, Reflexion und Interaktion, Hören und Musizieren, Verstehen und Interpretieren (Realisieren, Produzieren und Reproduzieren) herzustellen versucht. Eine detailliertere Begründung für die Wahl des handlungstheoretischen Ansatzes findet sich in 4.1. und 4.2.

Die Entwicklung von Verstehenskategorien ist deshalb besonders schwierig, weil der Hörvorgang in gewisser Hinsicht bereits einen Verstehensprozeß impliziert, wie in 1.2. und 2.1. gezeigt wurde<sup>1</sup>. Außerdem verbietet der Verlaufscharakter (die Prozessualität) des Verstehens eine scharfe Kategorisierung, die stets Gefahr läuft, als Schematisierung und Verdinglichung (Hypostasierung) mißverstanden zu werden.

Am ehesten ist eine kategoriale Bestimmung spezifisch massenmedial geprägter Hör- und Verstehensprozesse im Bereich der für die Sozialisation entscheidend wichtigen musikindustriellen Massenkommunikation möglich, denn diese führt zumindest tendenziell bei einer breiten Hörerschicht zu einer Kanalisierung und Schablonisierung des Hörens und Verstehens (vgl. 2.9.), die durch geeignete didaktische Maßnahmen aufzulösen zentrale Aufgabe handlungsorientierter Musikpädagogik ist<sup>2</sup>.

Insbesondere die durch Massenmedien und Musikmarkt gesteuerte Abstimmung zwischen dem »Angebot« an Musik (d. h. Objektstruktur, ihrer Vermittlungsweise und Präsentation) und »Nachfrage« (d. h. Subjektstruktur und Rezeptionsweise der Konsumenten) verfestigt und kanalisiert die Hör- und Verstehensvorgänge, um sie im Dienste einer gezielten Verbreitung von Musik desto leichter lenkbar und manipulierbar zu machen. Diese an kommerziellen Interessen ausgerichtete Tendenz des Musikmarkts und der musikindustriellen Massenkommunikation betont auch Holzer in seinen Hypothesen zur »Synchronisation von Inhalten und Mechanismen der Massenkommunikation mit sozialer Lage und Bedürfnisdisposition des Publikums«<sup>3</sup>. Diese Hypo-

thesen beruhen auf den Ergebnissen umfangreicher amerikanischer empirischer Untersuchungen<sup>4</sup>, die von größter verhaltenstheoretischer Bedeutung sind. Nach der empirisch abgesicherten Hypothese Holzers führt die massenkommunikative Synchronisation von Objekt- und Subjektstruktur zu einer ökonomisch gesteuerten »Horizontverschmelzung«, die sich durch ihren Fremdbestimmungscharakter grundsätzlich von der in 2.2. dargestellten »Horizontannäherung« und »Horizontverschmelzung« des »hermeneutischen Zirkels« unterscheidet (vgl. 2.2.). Die Synchronisationshypothese geht allerdings über die Verfestigung und Kanalisierung der Verstehensvorgänge und über die fremdgesteuerte »Horizontverschmelzung« weit hinaus und zielt auf den Widerspruch, der beim Rezipienten zwischen dem Bewußtsein seiner sozialen Lage einerseits und seiner Unfähigkeit, diese Lage handelnd zu verändern, besteht. Diese »kognitive Dissonanz« wird dadurch abgebaut oder gemindert, daß massenmediale Angebote rezipiert werden, die die eigene Situation als im Grunde gar nicht so schlecht erscheinen lassen. Die primär inhaltlich orientierte Synchronisationshypothese wird – allerdings beschränkt auf den syntaktisch-strukturellen Aspekt – bestätigt durch die in 2.3. dargelegten informationsästhetischen Untersuchungen zum Phänomen der Popularität von Musik; denn diese haben gezeigt, daß gerade jene Objektstrukturen die größte Aussicht auf Popularität besitzen, die eine optimale Korrespondenz mit der Empfängerstruktur (Subjektstruktur) aufweisen. Hiermit soll jedoch nicht behauptet werden, daß erstens die Rezeptions- und Verstehensweise immer und notwendigerweise an das strukturelle Repertoire des Objekts gebunden sei und daß zweitens nur jene Musik populär wurde, die das statistisch untersuchte konstante Repertoire an Strukturelementen aufweist. Die vorschnelle Unterstellung der Existenz eines solchen verkürzten direkten Bezugs zwischen Objekt- und Subjektrepertoire, zwischen der Beschaffenheit von Angebot und Rezipient würde die Vielschichtigkeit der Bedingungen musikalischer Massenkommunikation verkennen und ins Stadium inzwischen längst überholter behavioristischer Positionen zurückfallen. Dennoch dürfte unbestreitbar sein, daß durch den der massenmedialen Verbreitung und Popularisierung von Musik zugrunde liegenden Abstimmungsmechanismus, der sich nachweislich auch auf populäre klassisch-romantische Kunstmusik erstreckt<sup>5</sup>, ein kommerzieller Regelkreis zwischen Angebot, Vermittlung (Präsentation) und Nachfrage entsteht. Mit einiger Plausibilität ließe sich die Annahme vertreten, daß das Phänomen der Struktur- und Repertoirekorrespondenz zwischen Musikangebot und Konsumentenverhalten (als konstitutiven Merkmals der Popularität von Musik) an einen entsprechenden, über einen län-

geren Zeitraum andauernden Stabilisierungsprozeß gebunden ist. Einen Beleg für diese Annahme dürfte u. a. die Tatsache bieten, daß im Rahmen des Populärmusikbereichs eine mehr als 150jährige Stagnation des Repertoires an musikalischen Strukturen, Strukturelementen und Materialien empirisch nachgewiesen werden konnte. Die dadurch bewirkte Festschreibung und Zementierung der Prädispositionen der Konsumenten, d. h. ihrer Bedürfnis-, Einstellungs-, Erwartungs-, Wahrnehmungs- und Verhaltensdisposition, führte schließlich zu der für den Zusammenhang Hören und Verstehen bedeutsamen Entfremdung, d. h. der Diskrepanz zwischen Sein und Bewußtsein, zwischen Realität und Wahrnehmung, Wirklichkeit und Erfahrung. Bezogen auf unsere spezielle Fragestellung, ergeben sich aus dieser manipulierten Strukturkorrespondenz und Repertoirekongruenz von Objekt und Subjekt wesentliche Folgerungen für den Hör- und Verstehensprozeß, der dadurch – wie gesagt – einseitig kanalisiert, schematisiert und erheblich eingeschränkt wird. Im Rahmen der Massenkommunikation jener Musik, die nach den Wirtschaftsberichten des Bundesverbandes der Phonographischen Wirtschaft fast 90 % des gesamten Schallplatten-Absatzes bestreitet, überwiegen jene zumeist unbewußt verlaufenden Hörverhaltensweisen, die wir als *zerstreute, motorisch-reflektorische* und *assoziative Rezeption* bezeichnet haben. Ihnen entsprechen die Verstehensvorgänge, die wir »rudimentäres Verstehen« nennen möchten. Man könnte sie auch mit den Begriffen restringiertes oder regediertes bzw. manipuliertes oder anpassendes Verstehen umschreiben; denn die massenmedial gesteuerte Annäherung von Objekt- und Subjektstruktur befreit das Verstehenssubjekt einerseits weitgehend davon, irgendwelche von kognitiven und affektiven Dissonanzen begleiteten Anstrengungen zum Verstehen zu unternehmen, sich bewußt und aktiv um eine »Horizontannäherung« an subjektiv neuartige, ungewohnte und zunächst sogar befremdliche Musikangebote zu bemühen. Andererseits wird das Verstehenssubjekt durch die manipulative Horizontannäherung in einer Weise dem Verstehensobjekt unterworfen, daß man in gelegentlich auftretenden Extremfällen von »massenkommunikativer Verstehensdiktatur« sprechen könnte. Diese Feststellung darf allerdings nicht dahingehend mißinterpretiert werden, als ob eine unmittelbare und direkte Beziehung zwischen Objekt- und Verstehensstruktur bestünde. Hiervon kann insofern keine Rede sein, als sich das Verstehen grundsätzlich – wenn auch mit jeweils verschiedenem Schwerpunkt – auf den *gesamten* Kommunikationszusammenhang richtet. Das Verstehen eines einfachen Schlagers kann daher unter Umständen genau so differenziert und umfassend sein wie das Verstehen eines strukturell viel komplizierteren und vielschichti-

geren Objekts etwa aus dem Bereiche der klassischen oder avantgardistischen Musik. Dies ist bei der Entwicklung der notwendig sich überschneidenden, auf ihre didaktische Verwendbarkeit hin konzipierten Verstehenskategorien berücksichtigt worden.

Von dem leider weitverbreiteten rudimentären Verstehen, das – wie gesagt – nicht nur von der strukturellen und repertoirebezogenen Objekt-Subjekt-Korrespondenz, sondern vor allem von sozialen und ökonomischen Bedingungen musikalischer Massenkommunikation geprägt ist, heben sich die erheblich schwieriger zu bestimmenden übrigen Kategorien des Verstehens insofern ab, als sie einen mehr bewußten und weniger fremdbestimmten Bezug zwischen Verstehensobjekt und Verstehenssubjekt implizieren, wengleich auch diese Verstehenskategorien stark von gesellschaftlichen, sozialisatorischen und massenmedialen Bedingungen abhängen.

Bei den Kategorien des *eindimensionalen Verstehens* ist der Verstehensvorgang asymmetrisch bzw. eindimensional, weil er jeweils überwiegend auf einen Aspekt gerichtet und daher einseitig ist: Er verläuft entweder primär in Richtung auf das *Verstehensobjekt* (beim objektorientierten Verstehen) oder primär in Richtung auf das *Verstehenssubjekt* (beim subjektorientierten Verstehen). Das objektorientierte Verstehen seinerseits zielt wiederum entweder primär auf die affektive Seite (beim empathischen Verstehen) oder primär auf die rationale Seite (beim strukturellen Verstehen).

Beim *objektorientierten Verstehen* verläuft der Verstehensprozeß also vom Verstehenssubjekt ausgehend in Richtung auf das Verstehensobjekt und versucht dieses in seinen affektiven bzw. rationalen Implikationen möglichst differenziert zu verstehen, d. h. möglichst breit »aufzufächern« und aufzuschlüsseln. Man könnte hierbei vereinfachend von einem »selbstvergessenen«, sich im Objekt »verlierenden«, sich diesem bewußt hingebenden Verstehen sprechen, das sich auf der emotional-einfühlenden intuitiven Ebene des »empathischen Verstehens« oder auf der sachbezogen analysierenden, auf die rationale Erfassung der Struktur gerichteten Ebene des »strukturellen Verstehens« vollziehen kann, wobei dieses strukturelle Verstehen wiederum entweder nur *analytisch* auf die Erkenntnis des strukturellen Details oder aber auch *synthetisch* auf die Erkenntnis jener mannigfaltigen Bezüge gerichtet sein kann, welche die Details in eine mehr oder weniger geschlossene Ganzheit integrieren. Diese Verstehenskategorien korrespondieren eng mit den Hörkategorien der empathischen und strukturellen (d. h. strukturell-analytischen und strukturell-synthetischen) Rezeption.

Beim *subjektorientierten Verstehen* liegt der Akzent des Verstehens

auf der Subjektseite: Nicht die Differenzierung und strukturelle Erfassung des Verstehensobjekts steht im Vordergrund, sondern das sich selbst reflektierende Subjekt, das sich im Objekt als »Hohlspiegel« gleichsam vergrößert widergespiegelt betrachtet und seine eigene Erfahrungs- und Wahrnehmungsstruktur differenziert aufgefähert findet. Das Verstehenssubjekt erkennt sich in der Begegnung mit dem kaum oder nur »projektiv« aufgeschlüsselten Objekt wieder und analysiert sich selbst durch aufmerksames Verfolgen des eigenen Rezeptionsvorganges, der verschiedenen eigenen Reaktionen, der eigenen Gefühle und Empfindungen, die das Objekt auslöst. Beim subjektorientierten Verstehen wird das Objekt im Extremfall zum bloßen Anlaß einer differenzierten »projektiven« Subjekterschließung reduziert. Mittelpunkt des Verstehens sind weniger die strukturellen Implikationen des Objekts als mehr die Erfahrungen, Erlebnisse, Erinnerungen, Bedürfnisse, Neigungen, Wünsche und Erwartungen des Subjekts beim Hören und Verstehen von Musik, deren Auswahl und spezifische Struktur dementsprechend auch nur eine untergeordnete Rolle spielen.

Von diesen eindimensionalen, einseitig ausgerichteten Verstehensarten unterscheiden sich die *mehrdimensionalen* erstens dadurch, daß es sich um tendenziell symmetrische, gleichsam dialogische Verstehensvorgänge handelt, bei denen den »Verstehenspartnern« jeweils annähernd gleiche Bedeutung zukommt, und zweitens dadurch, daß der Verstehensprozeß nicht primär jeweils in einer Richtung verläuft (entweder vom Subjekt zum Objekt oder umgekehrt), sondern grundsätzlich als Wechselprozeß im Sinne umkehrbarer (reversibler) Kommunikationsvorgänge erfolgt.

Der wechselseitig sich vollziehende Verstehensprozeß des *kommunikativen Verstehens* begreift Musik als spezifisches Kommunikationsphänomen, das sich als Wechselbezug zwischen Objekt und Subjekt entfaltet (vgl. 2.1.). Diese Form des Verstehens führt gleichermaßen zu einer Differenzierung des Objekts wie des Subjekts und bewirkt über die Erkenntnis der mannigfaltigen Korrespondenzen und Wechselbezüge zwischen Objekt- und Subjektstruktur und ihrer vielschichtigen sozialen und situativen Bedingungsbeziehungen eine bewußte reflektierte »Horizontannäherung«, d. h. eine Annäherung der »Erfahrungs- und Wahrnehmungsstandpunkte« durch wahrnehmend interpretierende kreative Umgestaltung des real erklingenden Verstehensobjekts. Dieser kreative Transformationsprozeß des kommunikativen Verstehens kann durchaus von kognitiven und emotionalen Dissonanzen begleitet sein, sofern er auf einer zunächst frustrierenden Erfahrung der Diskrepanzen zwischen Objekt und Subjekt beruht, d. h. vom

Frustrationserlebnis der »Struktur- und Horizontinterferenz« zwischen Objekt und Subjekt ausgeht. Das kommunikative Verstehen unterscheidet sich demnach also sowohl durch das kreative Moment der Transformation, das die konkreten Wahrnehmungs- und Erkenntnisbefunde interpretierend (d. h. gewichtend, auswählend und relationierend) verändert und umgestaltet, als auch durch die größere Frustrationstoleranz gegenüber den mit dem mehrdimensionalen Verstehen grundsätzlich verbundenen kognitiven und emotionalen Dissonanzen prinzipiell vom rudimentären affirmativ-anpassenden Verstehen, das kognitive und/oder emotionale Dissonanzen tendenziell meidet<sup>6</sup>.

*Interaktives Verstehen* ist an Gruppenprozesse gebunden, in welchen die Dimension des kommunikativen Objekt-Subjekt-Bezuges durch die neu hinzutretende Dimension des sozialen Verstehenskontextes (vgl. 2.6. und 2.7.) erweitert wird zur dreistelligen Relation Objekt-Subjekt-Gruppe. Damit werden die für musikalische Kommunikation wichtigen sozialen Vermittlungsbedingungen in den Verstehensprozeß einbezogen. Dieses interaktive Verstehen setzt Aktivitäten des Verstehenssubjekts innerhalb der Gruppe voraus. Das Verstehenssubjekt nimmt den genannten kommunikativen Transformationsprozeß nicht als isoliertes Individuum vor, sondern als Mitglied einer verstehend kommunizierenden Gruppe. Das verstehende Subjekt läßt sich also bei der kreativen Umgestaltung des real Erklingenden von anderen Gruppenmitgliedern inspirieren, ebenso wie es wiederum die anderen Gruppenmitglieder in ihrem Verstehen beeinflusst. Der interaktive Verstehensprozeß verläuft also als Vorgang in der Gruppe und schließt mehrdimensionale Interaktionen zwischen Individuum und Individuum (d. h. zwischen Verstehenssubjekten) sowie zwischen Individuum und Gruppe (d. h. zwischen Verstehenssubjekt und -gruppe) ein, die das kommunikative Verstehen erweitern und verändern (vgl. 2.4.). Da das Verstehensobjekt Musik selbst bereits als vorstrukturiertes System von Interaktionen, als spezifische Form modellstrukturierter Handelns verstanden werden kann<sup>7</sup>, läßt sich das interaktive Verstehen von Musik als »Interaktion über Interaktion«, d. h. als »Meta-Interaktion« auffassen.

Beim *handlungsbezogenen Verstehen* tritt als vierte Relation die der Ziele hinzu. Man könnte es insofern auch als intentionales interaktives Verstehen bezeichnen. Der Verstehensprozeß reflektiert nicht nur das Verstehensobjekt und Verstehenssubjekt, sondern darüber hinaus die Zielrichtung des Verstehensvorgangs, indem er die Frage nach der Intention und dem Erkenntnisinteresse des Verstehens stellt und den Verstehensprozeß selbst zu problematisieren, d. h. das Verstehen u. a. mit Hilfe von Verstehenskategorien zu verstehen versucht.

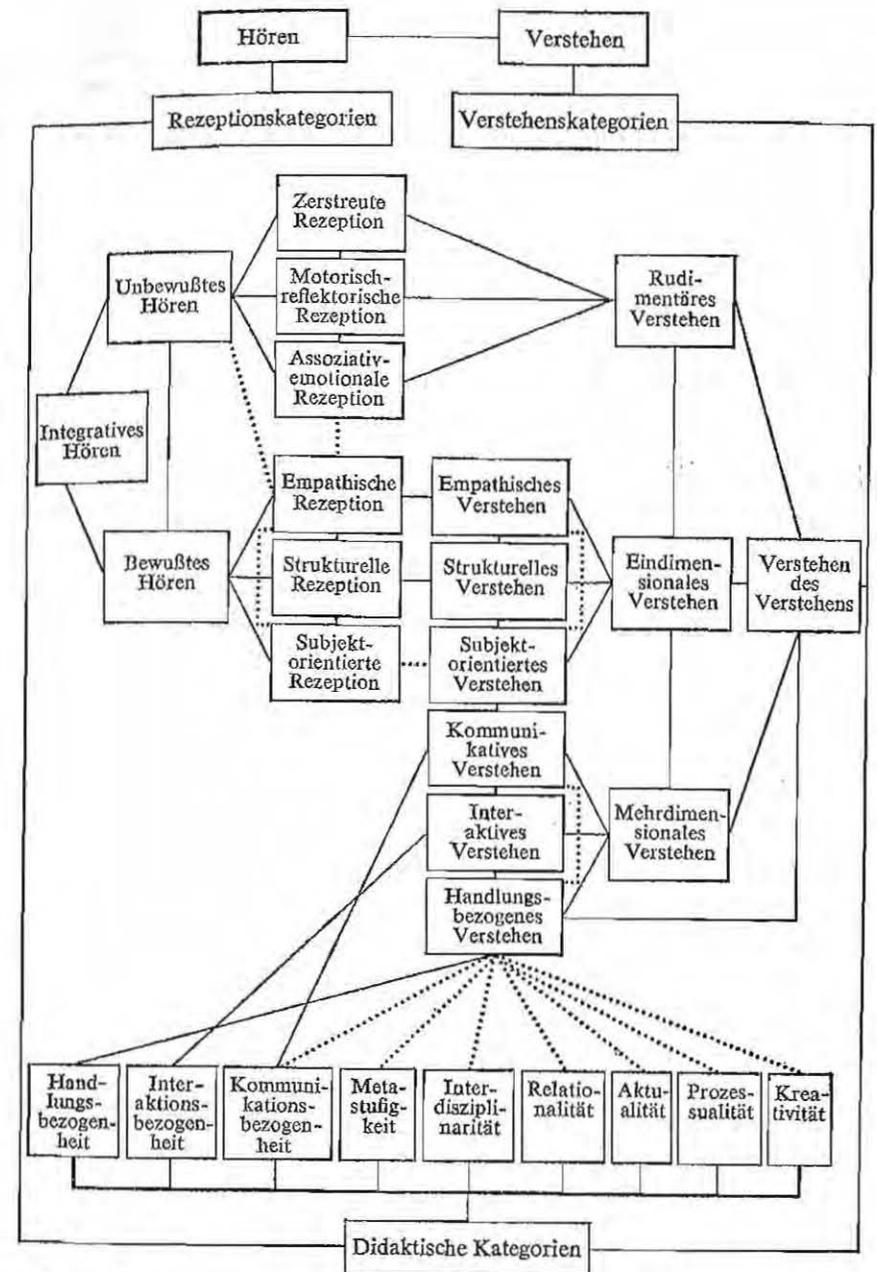


Abb. 1: Kategorialer Zusammenhang zwischen Hören und Verstehen im didaktischen Bezugsfeld

Diesen auf Meta-Ebene sich vollziehenden Vorgang des handlungsbezogenen Verstehens könnte man »Meta-Verstehen« (d. h. Verstehen des Verstehens) nennen. Im Meta-Verstehen wird die herkömmliche Dichotomie von Verstehensobjekt und Verstehenssubjekt aufgehoben, indem einerseits das Verstehenssubjekt selbst und andererseits der Objekt-Subjekt-Bezug zum Objekt eines handlungsbezogenen Verstehensprozesses werden. Dieser Vorgang vollzieht sich in einer spezifischen vierstelligen Relation von Objekt-Subjekt-Gruppe-Ziel, wobei alle beteiligten »Verstehenspartner« mehr oder weniger variabel und wechselseitig voneinander abhängig sind. (Auch die Musik wird ja nach unserem Verständnis als variables Kommunikationsphänomen aufgefaßt, das durch kreative Transformation wahrnehmend verändert wird.) Die vierstellige Relation handlungsbezogenen Verstehens darf allerdings nicht als regelkreisartige Abhängigkeit im kybernetischen Sinne mißverstanden werden. Vielmehr handelt es sich um eine mehr oder weniger offene, flexible interaktive Korrespondenz, die eher der »Struktur des Spiels als Paradigma regelgeleiteten Handelns überhaupt«<sup>9</sup> entspricht.

Die hier formulierten Hypothesen zur kategorialen Erfassung von Verstehensprozessen, die unmittelbar in das unten entwickelte handlungsorientierte Modell kritisch-kommunikativer Musikdidaktik eingehen und zur Formulierung didaktischer Kategorien und kategorialer Fragestellungen der Unterrichtsplanung und -gestaltung führen, sollen abschließend grafisch veranschaulicht werden (siehe Abbildung 1).

## 4. Pädagogische Konsequenzen

---

### 4.1. Ansätze zu einer handlungsorientierten Didaktik der Musik

Hören- und Verstehenlernen als zentrales Problem musikpädagogischer Kommunikation, Transformation und Interaktion  
(Ribke)

In 2. wurde von verschiedenen Ansätzen und Perspektiven her der Versuch unternommen, »Hören und Verstehen« als dasjenige grundlegende Kategorienpaar zu bestimmen, welches eine unlösbare Einheit in allen musikalischen bzw. musikbezogenen individuellen wie kollektiven Kommunikations- und Interaktionsprozessen darstellt: So wie einerseits jegliches »Verstehen« von Musik letztlich an die konkrete klangliche Realisierung musikalischer Verläufe in Raum und Zeit gebunden ist, die nur dem realen Hören zugänglich ist, so läßt sich andererseits musikalisches Hören keinesfalls auf die bloße Aufnahme und Verarbeitung akustischer Informationen reduzieren. Da »Hören immer zu den Handlungen des »Wahrnehmens« gerechnet« werden muß (vgl. 1.2.) und somit keinen passiven Vorgang darstellt, sondern stets schon mit Interpretationsanteilen einhergeht, ist es erforderlich, einer isolierenden Überbewertung einzelner Hörkomponenten entgegen die Konstitutionsbedingungen des sich zudem auf verschiedenen, einander ergänzenden Wahrnehmungsebenen vollziehenden Kommunikationsphänomens »Musik« zu analysieren. Hierzu muß der Vorgang musikalischen Hörens allerdings in seinem ständigen Wechselspiel mit anderen Wahrnehmungs- und Kommunikationsprozessen betrachtet werden. Um derartige Vermittlungsbedingungen musikalischen Hörens zu erkennen, bedarf es entsprechender Reflexion und Interaktion in Form des Kommunizierens *durch* und *über* Musik. Diese kommunikative Reflexion und Interaktion kann auf unterschiedlichen Ebenen des Verstehens erfolgen, denn es »gibt keinen elementaren psychischen Akt des Hörens, in welchem alles das enthalten wäre, was das Wesen des Musikverstehens konstituiert. Zum Verstehen gehören mehrere sehr unterschiedliche Akte, die auf verschiedenen Ebenen des Vorstellungsvermögens ablaufen. Dabei bildet jede die Basis für die Aktivierung der höheren, ihr superponierten Ebene. Ihnen entsprechen psychische Funktionen von ziemlich unterschiedlicher Natur, die darauf hinweisen, daß das »musikalische Verstehen« ein Komplex von

vielelei Vorgängen ist, die sich gegenseitig ergänzen und bedingen«.<sup>1</sup> Die in 3. entwickelten Verstehenskategorien, die mit Hörkategorien korrespondieren, stellen den Versuch dar, diesen Komplex verschiedener, auf unterschiedlichen Ebenen und in verschiedenen Richtungen verlaufender Verstehensvorgänge zu erfassen und durch ein kategoriales Begriffsinstrumentarium der genaueren Erkenntnis zugänglich zu machen, wobei sich – wie bei jedem Forschungsvorhaben – durch die Anwendung dieser Kategorien auf konkrete Verstehensprozesse und Verstehenssituationen durchaus zeigen kann, daß die eine oder andere Kategorie modifiziert werden muß bzw. sich als ungeeignet erweist.

Das erste Stadium der Erprobung der Hör- und Verstehenskategorien ist ihre Verwendung bei der Entwicklung eines musikdidaktischen Bezugsrahmens. Hierbei wird von einem handlungsorientierten Ansatz ausgegangen, der geeignet erscheint, die in 2. und 3. gewonnenen Erkenntnisse in einen didaktischen Verwertungszusammenhang einzubringen.

Wenn hier der Begriff »Handeln« in das Zentrum einer didaktischen Konzeption gestellt wird, so geschieht dies nicht nur wegen seiner besonderen Affinität zu Hör- und Verstehensprozessen bzw. ihrer Erkenntnis und Vermittlung, sondern vor allem auch aus folgenden Gründen, die einer näheren Erläuterung bedürfen. Zunächst kann festgestellt werden, daß der Begriff »Handeln« weitreichender und differenzierter zugleich ist als etwa der Verhaltensbegriff im behavioristischen Sinne. Während »Verhalten« zumeist als die Gesamtheit aller extern beobachtbaren bzw. meßbaren Lebensvorgänge eines Organismus definiert wird, wobei Bewußtseinsprozesse zu bloßen Begleiterscheinungen des Verhaltens reduziert werden, überwindet die Kategorie des Handelns die strikte Trennung von Innerem und Äußerem, von Bewußtsein und Verhalten, von Erfahrung und Tätigkeit. Das mit jedem Handlungszusammenhang verknüpfte Moment der »Gerichtetheit«, der Intentionalität, erfordert stets die Antizipation, die gedachte Vorwegnahme von Handlungsabläufen – sei es »probehandelnd« im reflektierenden Bewußtsein oder in gleichsam automatisierter Form –, um sie auf ein Ziel bzw. eine Absicht hin »ausrichten« zu können. Handeln als anthropologische Grundkategorie verbindet daher menschliches Denken und Tun durch »Probehandeln« bzw. Reflexion und entsprechende Aktion. An dieser Stelle wird zugleich deutlich, daß der Verhaltensbegriff, wie er zumeist in erziehungswissenschaftlichen Abhandlungen etwa im Hinblick auf die Unterscheidung zwischen Schüler- und Lehrerverhalten anzutreffen ist, für sich genommen nicht ausreicht, um als grundlegende pädagogische Kategorie dienen zu kön-

nen. Scheinbar identische Verhaltensakte können durchaus von unterschiedlichen Zielen bzw. Absichten ausgehen. Umgekehrt kann aus der Unterschiedlichkeit beobachtbarer Verhaltensweisen nicht stringent abgeleitet werden, daß ihnen keine gemeinsamen Ziele oder Absichten zugrunde liegen.

Didaktische Modelle, welche den Erziehungsvorgang als bloße kontrollierbare Verhaltensänderung definieren und den Lernenden als steuerbares input-output-System betrachten, laufen daher Gefahr, die »Rattentauglichkeit« bestimmter behavioristischer Theorien unbedenken auf den Gegenstandsbereich menschlichen Erlebens und Handelns zu übertragen. Damit soll nicht die forschungspragmatische Bedeutung behavioristischer Ansätze namentlich in der Lerntheorie geleugnet werden. Die Kritik am Verhaltensbegriff behavioristischer Provenienz betrifft nur seine unreflektierte, ja bisweilen geradezu naive und daher so gefährliche Verwendung im Bereich der Erziehung, wo es doch primär um verantwortetes Handeln im weitesten Sinne und damit wesentlich um Bewußtseinsphänomene geht. Dies gilt in besonderem Maße für den Bereich ästhetischer Erziehung, vor allem für den der Musikpädagogik, wie unten zu zeigen sein wird. Gerade die Curriculumsdiskussion der letzten Jahre hat deutlich gemacht, daß die einseitige Ausrichtung am Verhaltensbegriff sowie dem damit verbundenen methodologischen Instrumentarium zu unmittelbaren Widersprüchen führt, wenn allgemeine und vielfach postulierte Erziehungsziele wie »Emanzipation« oder »Kritische Kommunikationsfähigkeit« in konkrete Lernziele der operationalisierten Form Magers, d. h. in Termini meßbaren Verhaltens, überführt werden sollen.

Wenn Mager bei Lernzielbeschreibungen Wendungen bevorzugt wie Auswendighersagen, Lösen, Aufzählen, Vergleichen u. ä., dagegen Begriffe wie Wissen, Verstehen usw. wegen ihrer Vieldeutigkeit ablehnt<sup>2</sup>, so kann die damit beabsichtigte Kontrollierbarkeit von Lernerefolgen zwar als durchaus wünschenswert im Hinblick auf eine effektive Gestaltung unterrichtlichen Lernens angesehen werden. Zum anderen muß aber bedacht werden, daß mit der Forderung nach der Operationalisierung von Lernzielen unter Umständen jene technokratischen Tendenzen in der modernen Industriegesellschaft verbunden sein können, die auf totale Verfügbarkeit und Planbarkeit des Menschen ausgerichtet sind.<sup>3</sup> Weder garantiert die bloße Forderung nach operational definierten Lernzielen, »daß diese Lernziele auch relevant sind«<sup>4</sup>, noch läßt sich ihr Präzisionsgrad beliebig verfeinern: »Denn eine vollständige Erfassung der Zielsetzung durch die Messung isolierter Verhaltensziele geht zwangsläufig mit einem immer größeren Fehleranteil einher, weil die Einbettung der kognitiven Ver-

haltensweisen in ihre sozialen und emotionalen Kontexte immer weniger erfaßt werden und der Gesamtzusammenhang verlorengeht.«<sup>6</sup>

Aus den bisherigen Ausführungen zur Problematik des Verhaltensbegriffs als alleiniger pädagogischer Kategorie läßt sich die Notwendigkeit ableiten, Erziehungsprozesse nicht auf fremdbeobachtbare Verhaltenseinheiten zu reduzieren, sondern Bewußtseinsprozesse ausdrücklich in den Untersuchungsbereich jeglichen pädagogischen Handelns einzubeziehen. Dies bedeutet, daß die Selbstbeobachtung als gleichrangige Methode neben die Fremdbeobachtung treten muß, womit allerdings eine Fülle von methodischen Schwierigkeiten verbunden ist, auf die an späterer Stelle im Rahmen des Verhältnisses von Fremd- und Selbstverstehen noch eingegangen wird.

Wenn zu Beginn dieses Abschnittes das »Handeln« deshalb als eine zentrale anthropologische Kategorie bestimmt wurde, weil der Mensch erst in der handelnden Auseinandersetzung mit seiner Umwelt die unterschiedlichen Formen seiner Existenz zu schaffen vermag, so läßt sich daraus die *Vermittlung von Handlungsfähigkeit* als grundlegendes pädagogisches Postulat ableiten.

Natürlich ist dieser Gedanke nicht neu: Schon die traditionellen Bildungstheorien versuchten, den Zugang zum Handeln pädagogisch zu erschließen. Allerdings sollte dieses Problem in erster Linie vom Wissen her gelöst werden, wobei man von der Voraussetzung ausging, daß dies »den Zugang zum Handeln gleichsam mitliefert und daß eine Bildungstheorie die Frage zu beantworten habe, wie der Mensch über das Wissen zum Handeln zu finden vermag«<sup>6</sup>. Dieser bildungstheoretischen Position steht jedoch die Erkenntnis gegenüber, daß die Einsicht in bestimmte Problemzusammenhänge noch längst nicht garantiert, daß dieses Wissen auch konkret in Handlung umgesetzt wird. Gerade von seiten der sozialpädagogischen, gruppenspezifischen und psychotherapeutischen Forschung ist immer wieder mit großer Deutlichkeit gezeigt worden, wie wenig etwa eine nur kognitive Instruktion praktische Handlungskonsequenzen nach sich zieht, wie wenig eine nur rational-bewußtseinsmäßige Einsicht in den eigenen neurotischen Krankheitsverlauf wirklich helfen kann, persönliches Erleben und Handeln entsprechend zu verändern, solange solche Erkenntnisse und Einsichten nicht mit unmittelbarer eigener Erfahrung verbunden sind, d. h. solange sie bloßen vom eigenen Erlebnishorizont mehr oder weniger losgelösten Wissens- und Informationscharakter besitzen. Daher liegt es zum einen nahe, die eigene persönliche Erfahrung, welche ja notwendig an den entsprechenden Vollzug von Handlungen gebunden ist, als ein konstitutives Moment für jegliches pädagogische Handeln anzusehen. Im Gegensatz zu Informationen sind persönliche Erfah-

rungen nicht austauschbar. Sie sind unmittelbar mit dem Selbst des jeweiligen Individuums verknüpft und bilden die Grundlage für die Ausbildung seiner Ich-Identität, seines unverwechselbaren Selbst.

Zum anderen ergibt sich für das menschliche Zusammenleben allgemein und in besonderem Maße für das erzieherische Handeln die Notwendigkeit, über persönliches Erfahrungswissen in Form von wechselseitigen Informationen zu kommunizieren mit dem Ziel, eine Verständigung über den Sinnzusammenhang von Handlungen bzw. Handlungsintentionen zu erreichen.

Insofern ist pädagogisches Handeln vorrangig als *kommunikatives Handeln* anzusehen. Wird dementsprechend unterrichtliches Lehren und Lernen als Vollzug kommunikativer Handlungen aufgefaßt, so ist es notwendig, auf eine weitere Differenzierung hinzuweisen, die sich in dreierlei Hinsicht aus der Forderung nach Verständigung bzw. dem Ver-Handeln über Handlungsintentionen ergibt:

Es ist von daher nicht möglich, allein die Handlungsintentionen des jeweiligen Erziehers zum Ausgangspunkt jeglichen didaktischen Handelns zu machen. Vielmehr muß darauf abgezielt werden, Erfahrungswelten und Handlungsintentionen aller am unterrichtlichen Lernprozeß beteiligten als konstitutiv für die didaktische Konzeption anzusehen. Damit stellt sich der Unterrichtsprozeß als ein *Interaktionsvorgang* dar, der auf die Verwertung gruppenspezifischer Erkenntnisse und Methoden angewiesen ist.

Erfahrungswelten sind an *Lebenswelten* und damit an gesellschaftliche Bedingungsfelder gebunden. Unterrichtsliches Handeln im Bereich der Schule darf deshalb nicht Gefahr laufen, ein isoliertes Feld, gleichsam einen pädagogischen Schonraum zu schaffen. Vielmehr muß handlungsorientierter Unterricht stets die Erfahrungswelten der am Erziehungsprozeß Beteiligten in Beziehung zu den Problemstellungen konkreter gegenwärtiger Lebenssituationen setzen, wobei das aus diesem Erkenntnisprozeß resultierende kritische Potential bildungs- und gesellschaftstheoretisch zu reflektieren ist. Das bedeutet jedoch die Initiierung von Bildungsprozessen, die, indem sie den Vermittlungszusammenhang von Bewußtsein und Realität aufzeigen, *handlungsrelevant* werden im Rahmen von *Aktions- und Reflexionsprozessen*.

Dabei darf eine an kommunikativen Handlungsvollzügen und Interaktionsprozessen ausgerichtete Didaktik der *inhaltlichen* Dimension des Unterrichtsprozesses keine untergeordnete Rolle beimessen, sondern muß sie als eigenständige Ebene miteinbeziehen. Gerade der letzte Hinweis scheint für die Entwicklung einer Didaktik der Musik von besonderer Bedeutung zu sein. Denn bildungspolitische Auseinandersetzungen und musikpädagogische Veröffentlichungen der letz-

ten Jahre haben immer wieder gezeigt, wie leicht das Phänomen Musik aufgrund seiner relativen Abstraktheit seiner inhaltlichen Dimension beraubt und in ein bloßes Mittel-Zweck-Verhältnis überführt werden kann. Diese »Mediatisierung« kommt insbesondere in abstrakten Lernzielformulierungen wie »Differenzierung und Sensibilisierung der auditiven Perzeption« zum Ausdruck, wo der Bildungsgegenstand Musik zum beliebig austauschbaren Objekt einer im Vordergrund stehenden akustisch-sensorischen Wahrnehmungsschulung wird.

Eine solche bloße Wahrnehmungsschulung verkürzt die genannten vielschichtigen und komplexen Prozesse des Hörens und Verstehens, die stets auch die inhaltliche Dimension des Objekts in Relation zum Erfahrungshorizont des Subjekts implizieren. Deshalb muß der Unterrichtsinhalt Musik daraufhin befragt werden, welche *Bildungsmöglichkeiten*, konkreter gesprochen: welche spezifischen Erfahrungen und Fähigkeiten er zu vermitteln, welche spezifischen Handlungs- und Interaktionsprozesse er zu gestalten vermag. An diesen drei Problemfeldern hätte sich somit eine handlungsorientierte Didaktik der Musik auszurichten.

Kommunikatives Handeln im Bereich des Musikunterrichts bedarf, daran war ja diese Kategorie notwendig geknüpft, sowohl der Fähigkeit bzw. Kompetenz, auf die Handlungen bzw. möglichen Handlungsintentionen anderer eingehen und die eigenen Handlungen entsprechend gestalten zu können, um sie wiederum für andere *erfahrbar* zu machen, als auch des Vermögens, ein Verständnis über den verhandelten Unterrichtsinhalt zu erreichen. Dazu sind spezifische subjekt- und objektorientierte Verstehensprozesse notwendig, wie sie in 2. von verschiedenen Aspekten her beschrieben und in 3. kategorial erfaßt wurden. Als zentrales Problem einer derartigen handlungsorientierten Didaktik der Musik ergibt sich daher das *Lehren und Lernen musikalischen Hörens und Verstehens*, wobei der gesamte musikalische Kommunikations- und Interaktionsprozeß in seinen verschiedenen Existenzstadien und Verlaufsebenen sowie deren vielfältigen Bedingungsbeziehungen berücksichtigt werden muß. Diese didaktische Zielperspektive soll entsprechend den zuvor entwickelten drei Problemfeldern im folgenden Abschnitt näher untersucht werden.

#### 4.2. Entwicklung von Zielperspektiven handlungsorientierter Didaktik der Musik

##### Musikalische Erlebens- und kommunikative Handlungskompetenz (Ribke)

Entsprechend der Forderung, jeden Erziehungsprozeß als Interaktionsprozeß anzusehen, in dem es darum geht, eine Verständigung über den Sinnzusammenhang von Handlungen bzw. Handlungsintentionen zu erzielen, kann auch die Diskussion der fachspezifischen Zielperspektiven nur im Rahmen von kommunikativen Handlungsvollzügen geschehen. Das bedeutet jedoch, daß die Entwicklung entsprechender Konzeptionen nicht allein von seiten der Musikpädagogik getragen werden kann, sondern auf die interdisziplinäre Kooperation zwischen Allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik und entsprechenden Fachwissenschaften angewiesen ist. Berücksichtigt man, daß die Formulierung von Zielperspektiven und entsprechenden Lernzielen grundlegend ist für die Auswahl von Inhalten und die Bereitstellung von Verfahrensweisen im Musikunterricht, so kommt den Entscheidungsprozessen über Lernziele besonderes Gewicht zu. Die notwendige Befragung des Musikunterrichts auf seine spezifischen »Bildungsmöglichkeiten« hin bzw. die Frage nach der didaktischen Verwertbarkeit des Phänomens »Musik« kann dabei nur im Zusammenhang mit der Entwicklung neuer übergreifender Kriterien einer umfassenden »Theorie der Musik« erfolgen, die alle Bereiche der Musik und ihrer Bedingungsbeziehungen u. a. von der Produktion bis zur Reflexion usw. integrieren müßte. Bei der Konzipierung einer solchen »Theorie der Musik«, auf deren mögliche Forschungsperspektiven hier nur hingewiesen werden kann, werden Gesichtspunkte und Kriterien eine Rolle spielen, die ansatzweise im Rahmen eines interdisziplinären Vorgehens in 2. aufgezeigt wurden. Bedeutsam im Hinblick auf den vorliegenden Problemzusammenhang dürfte insbesondere der kommunikative Aspekt sein, weil er geeignet ist, die zuvor entwickelten Aspekte in wesentlichen Teilbereichen zu integrieren und didaktisch nutzbar zu machen. Danach stellt das Phänomen Musik nicht primär ein unveränderbares »Objekt« im Sinne eines unantastbaren Kunstwerks oder zur Ware verdinglichten Gegenstandes dar, sondern einen Kommunikationsprozeß, der sich auf verschiedenen, einander ergänzenden Codierungs-, Wahrnehmungs- und Verstehensebenen vollzieht und der von wechselnden Vermittlungsbedingungen (wie Situation, Zeit, Medium usw.) abhängt. Angesichts der Komplexität und Kompliziertheit der dabei sich abspielenden Prozesse ist es notwendig, ein theoretisches Bezugssystem

zu entwickeln, welches in der Lage ist, sowohl die Enge und Begrenztheit einzelner disziplinspezifischer Konzeptionen zu überwinden als auch Verfahren bereitzustellen, die der Vielfalt des Gegenstandsreiches angemessen sind.

Dabei erweist sich die Kommunikationsforschung als geeigneter fächerübergreifender Bezugsrahmen, der infolge eines interdisziplinär verankerten methodologischen Instrumentariums theoretische Erkenntnisse und empirisch gewonnene Daten, die zumeist divergierenden wissenschaftlichen Spezialbereichen angehören, zueinander in Beziehung zu setzen und zumindest stellenweise die verschiedenen Ansätze zu integrieren vermag. Allerdings bedürfen kommunikationstheoretische Ansätze, die in der Mehrzahl aller Fälle kybernetisch-systemtheoretischen Modellbildungen unterliegen, weil diese in expliziter Form den (für das Prozeßphänomen Musik besonders relevanten) Vorgang der kommunikativen Rückkopplung zu erfassen vermögen, einer notwendigen Ergänzung durch solche Aspekte und Untersuchungsbefunde die – wenngleich nicht von ähnlicher theoretischer Stringenz wie kybernetische Darstellungen – geeignet sind, wesentliche von dergleichen kommunikationstheoretischen Ansätzen nicht erfaßte Dimensionen musikalischer Kommunikation und Interaktion einer Klärung zugänglich zu machen.

Das für die Musikpädagogik grundlegende Problem der Untersuchung musikalischen Erlebens und Handelns bzw. das der Bewußtseins- und Verhaltensänderung ist mit kybernetisch-systemtheoretischen Methoden allein nicht zu lösen. Georg Klaus als einer der exponiertesten Vertreter des kybernetisch-systemtheoretischen Ansatzes hat darauf hingewiesen, daß die das menschliche Bewußtsein als blackbox interpretierende Vorgehensweise im Sinne der Kybernetik Reflexionsprozesse, verstanden als relative Eigengesetzlichkeit des Psychischen, nicht adäquat zu erfassen vermag.<sup>1</sup> Daher ist es erforderlich, auf theoretische Konzeptionen zurückzugreifen, die explizit mit der Erforschung von intrapsychischen bzw. Bewußtseinsphänomenen und ihrer Prozeßverläufe befaßt sind. Hierbei gewinnt die Psychoanalyse als eine im Sinne von Habermas methodisch Selbstreflexion in Anspruch nehmende Wissenschaft besondere Bedeutung, weil deren methodologischer Bezugsrahmen sowohl verstehende als auch erklärende Verfahren bereitstellt, die in Verbindung mit der psychoanalytischen Theorie der Kreativität (vgl. 2.4.) einen Beitrag zum Entwicklungs- und Bedingungs-zusammenhang musikalischen Hörens und Verstehens leisten können. Das psychoanalytische Modell individueller wie kollektiver Identifikation mit kulturindustriell produzierten, bedürfnisorientierten Leitbildern, das an anderer Stelle ausführlich dargestellt ist<sup>2</sup>, spielt

hier eine besondere Rolle. Allerdings bedürfen viele der psychoanalytischen Annahmen und Hypothesen noch einer weitergehenden Klärung ihres wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Stellenwertes sowie entsprechender empirischer Absicherung.

Es muß an dieser Stelle betont werden, daß auch die Betrachtung der Musik unter ihrem kommunikativen Aspekt ein spezifisches Verständnis von Musik impliziert, welches selbst entsprechender Reflexion zu unterziehen wäre. Eine definitive Festlegung dessen, was »Musik« ist – oder auch nur, was unter »Musik« zu verstehen ist –, kann auch von diesem Ansatz her nicht erfolgen. Die Untersuchung von Musik geschieht hier vorrangig unter dem Aspekt ihrer didaktischen Verwertbarkeit. Insofern erscheint es sinnvoll und auch notwendig, einen Musikbegriff zu verwenden, der nicht am ohnehin sehr umstrittenen traditionellen »Kunst-Werk«-Begriff ausgerichtet ist, sondern vielmehr auf den Funktions- und Wirkungsbereich von Musik abzielt: »Für den Didaktiker ist ein Kunstbegriff interessant, der perspektivisch auf Funktion und Wirkung von Kunst verweist, oder aus dem mindestens die Funktions- und die Wirkungsfrage abgeleitet werden können.«<sup>3</sup>

Dabei ist es zunächst, wie Gunter Otto für den gesamten Bereich der ästhetischen Erziehung anmerkt, kein Nachteil, sondern durchaus vorteilhaft, »wenn auch Phänomene mit erfaßt werden, deren Kunstcharakter nicht eindeutig ist«<sup>4</sup>.

Zugleich weist die Betrachtung der kommunikativen Funktion von Musik den Vorzug auf, den Untersuchungsgegenstand nicht von vornherein durch übergeordnete ästhetische Wertkriterien oder Systeme einzuengen, sondern Vorläufigkeit und Revidierbarkeit der jeweiligen Betrachtungsweisen und Modellvorstellungen ausdrücklich – gleichsam »per definitionem« – miteinzubeziehen.

Um die spezifische Bedeutung von Musik im Rahmen eines handlungsorientierten didaktischen Bezugsrahmens näher bestimmen zu können, ist es wesentlich, zunächst darauf hinzuweisen, daß Musik selbst als eine Folge von Handlungsvollzügen im weitesten Sinne beschrieben werden kann. Während heute die Kategorie »Handeln« namentlich in der Soziologie in einem sehr weitreichenden Sinn verwendet und dabei auch auf Prozesse des Wahrnehmens und Denkens bezogen wird, tritt beim musikalischen Handlungsvollzug die ursprüngliche Bedeutung des Handlungsbegriffes wieder deutlich zutage, wenn man sich vergegenwärtigt, daß »Handeln« sich ja herleitet von »Hand« bzw. »Handhaben« und damit das Gestalten vermittelt körperlicher Tätigkeiten im umfassenden Sinne meint. Denn in jedem Fall ist die akustisch-konkrete klangliche Realisierung von musikalischen Vorstellungen und Intentionen – sieht man einmal von dem Bereich

elektronischer bzw. computergenerierter Musikformen ab – an den Vollzug psychomotorischer Aktivitäten gebunden. Anders etwa als bei den zielgerichteten Prozessen problemlösenden Denkens oder denen der Wahrnehmung, auf die durchaus der Begriff Handlung anzuwenden ist, ist der musikalische Handlungsvollzug in besonderer Weise durch das *unmittelbare Zusammenwirken* psychomotorischer, kognitiver und affektiver Vorgänge gekennzeichnet.

Die Isolierung gerade des psychomotorischen Bereichs von den mit ihm unmittelbar zusammenhängenden affektiven und kognitiven Funktionen generell dürfte in erster Linie sowohl eine Folgeerscheinung von Lebens- und Arbeitsbedingungen der modernen arbeitsteiligen Zivilisation und Berufswelt darstellen als auch – damit korrespondierend – auf bestimmte ideologisch verbrämte Lehrmeinungen, Normen und Einstellungen zurückzuführen sein: Der Mensch ist vorrangig als ein »Kopfwesen« zu betrachten, wobei die Körperlichkeit, die alle menschlichen Handlungen begleitet bzw. für sie unabdingbar ist, allenfalls als eine Begleiterseheinung angesehen wird.

Berücksichtigt man, welche untergeordnete Rolle der Bereich psychomotorischen Lernens sowohl innerhalb der curricularen Lernziel Diskussion – Taxonomien für dieses Gebiet liegen bislang nicht vor – im Lehrplan der allgemein- und berufsbildenden Schulen wie auch im späteren Berufsalltag des einzelnen spielt – psychomotorische Aktivitäten haben zumeist nur eine Funktion im Rahmen von fitness-Programmen zur Regenerierung und Stabilisierung der Arbeitskraft –, so kommt einem handlungsorientierten Musikunterricht, der den psychomotorischen Bereich als durchaus gleichwertig gegenüber dem affektiven und kognitiven ansieht, besonderes didaktisches Potential zu.

Dabei ist zunächst das Unterrichtsfeld »Musik und Bewegung im Elementarbereich«<sup>6</sup> – so der Titel einer jüngst erschienenen Untersuchung, bei der es darum geht, die Bedeutung von Musik und Bewegung im Zusammenhang mit Bild und Sprache für den frühkindlichen Kommunikationsprozeß zu erforschen sowie entsprechende Materialien für Eltern und Erzieher zu entwickeln – aus zwei Gründen vorrangig zu behandeln:

Ontogenetisch gesehen stellt das bewegungsmäßige bzw. körperliche Erleben und Handeln die ursprünglichste und direkteste Kommunikationsform dar. Kindgemäßes Begreifen vollzieht sich im »Ergreifen«, d. h. bewegungsbezogenes Handeln und haptische Erfahrung bilden eine Einheit und sind weitgehend identisch. Dem entspricht, daß zwischen Ich und Nicht-Ich noch nicht unterschieden wird: »Das junge Kind lebt noch in einem Zustand ursprünglicher, spontaner Einheit mit sich selbst, seinem Körper und den Menschen und Dingen

seiner unmittelbaren Umgebung.«<sup>7</sup> Dieser Zustand kann in Anlehnung an die amerikanischen Kreativitätsforscher Munsterberg, Mussen und Stein als ein unbewußt schöpferischer Zustand bzw. »als Zustand schöpferischen Unbewußtseins« bezeichnet werden<sup>7</sup>, wobei Kreativität als ein »verstärktes Kommunikationsbedürfnis« in intra- und interpersonaler Hinsicht definiert wird.<sup>8</sup> Erst in der handelnden Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt, wie sie in Formen kindlichen Spiels geschieht, vermag sich ein Identitätsbewußtsein zu entwickeln. Infolge der engen funktionellen Verknüpfung der sensorischen Systeme<sup>9</sup> erfolgt die haptische Kommunikation und Interaktion in engem Wechselspiel mit den anderen Sinnesmodalitäten, die ja alle von Anfang an funktionsfähig sind. Während zunächst der taktile Bereich durchaus im Vordergrund steht, gewinnen im weiteren Verlauf der Entwicklung auditive und visuelle Kommunikationsformen zunehmend an Bedeutung und können durch spätere Abstraktions- und Differenzierungsprozesse, die zu den jeweiligen kognitiven Strukturbildungen führen, aus ihrem ursprünglichen Handlungszusammenhang herausgelöst werden. Dennoch wäre näher zu untersuchen, ob nicht das ursprüngliche Erleben der einzelnen Sinnesmodalitäten als eine körper- bzw. bewegungsbezogene Einheit und die damit verknüpften Lernerfahrungen auch die auf keine unmittelbaren psychomotorischen Aktivitäten angewiesenen Wahrnehmungs- und Denkprozesse in irgendeiner Weise beeinflussen. Zumindest für den Bereich eines umfassenden handlungsbezogenen Musikunterrichts gilt, daß der Mensch stärker als bisher als eine psychosomatische Einheit zu betrachten ist.

Schon von diesen Überlegungen zur haptischen Kommunikation und Interaktion aus ontogenetischer Sicht kommt einer musikgebundenen bewegungserzieherischen Arbeit besondere Bedeutung zu. Sie ist geeignet, Musik, Bewegung, Bild und Sprache sowie die damit zusammenhängenden Kommunikationsebenen und Interaktionsformen als »Felder gemeinsamen Handelns«<sup>10</sup> in einen didaktischen Verwertungszusammenhang einzubeziehen. Neben ihrer kommunikations- und kreativitätsfördernden Wirkung hat sie eine prophylaktische Funktion, wenn im Sinne einer »konzentrativen Bewegungserziehung« körperliche Spannungs- und Lösungsvorgänge in ein ausgewogenes Verhältnis gebracht werden, denn die »Pathogenese vieler Verhaltensstörungen beruht auf falschen Bewegungsvorgängen der quergestreiften Muskulatur mit einem Zuviel oder Zuwenig an Muskelspannung, die untrennbar mit der Gesamtentwicklung der Persönlichkeit verbunden ist«<sup>11</sup>.

Im Hinblick auf das Problem *Hören und Verstehen* ist für das Kind

die haptisch-taktile Kommunikation in gewisser Weise grundlegend: Durch »Ergreifen« vermag das Kind Unterschiede zunächst zu *erfassen* sowie im weiteren Verlauf auch durch die anderen sensorischen Systeme wahrzunehmen; dies kann als eine grundlegende Fähigkeit für das kindliche Verstehen angesehen werden: »Das Verstehen fängt an, wenn das Kind die Fähigkeit entwickelt zu unterscheiden.«<sup>12</sup>

Mit der Fähigkeit, die festgestellten Unterschiede zueinander in Beziehung setzen zu können, wächst auch die Fähigkeit des Verstehens. Die Integration von Erlebens- und Handlungsweisen in ein »System von untereinander zusammenhängenden Vorstellungen«<sup>13</sup> ist daher konstitutiv für den Vorgang des Verstehens. Analog ließe sich – wenn gleich weitgehend hypothetisch – die kindliche Entwicklung musikalischen Hörens und Verstehens beschreiben: Im Verlauf eines immer weiter fortschreitenden Differenzierungsprozesses kristallisieren sich allmählich bestimmte Ordnungsstrukturen und Klassifikationssysteme heraus, die weitgehend noch an das handelnde und »begreifende« Verstehen gebunden sind. Dies tritt besonders deutlich in dem Umstand zutage, daß die Erfassung von Zeitstrukturen in der Musik sich beim Kind in erster Linie an »lebendigen Aktionszeiten«<sup>14</sup> orientiert. Auch hier dürfte ausschlaggebend sein, daß musikalische Vorstellungen als das Resultat von bestimmten Lernprozessen von dem Bereich der taktilen Kommunikation noch nicht abgelöst werden können. Dementsprechend ließe sich die in 2.8. dargestellte motorisch-reflektorische Rezeption als eine psychologisch elementare Form musikalischen Erlebens und Handelns interpretieren.

Erst mit der Loslösung vom ursprünglichen Handlungskontext, d. h. mit dem Übergang vom handelnden, »begreifenden« Verstehen zum gleichsam »probehandelnden«, vorstellungsmäßigen Verstehen und Denken auf dem Wege der Symbolbildung gewinnt jedoch das menschliche Handeln jene »Freiheit des Geistes«, die es erlaubt, vorausschauend (probehandelnd) Operationen auszuführen, die dem sensorischen Handeln nicht oder nicht unmittelbar zugänglich sind. Dieser Entwicklungsprozeß vom Konkreten zum Abstrakten birgt jedoch zugleich die Gefahr in sich, daß die ursprüngliche psychosomatische Einheit des Menschen durchbrochen wird, was zu mehr oder weniger einseitigen Ausprägungen in Form reiner Intellektualisierung oder bloßer Gefühlsverhaftetheit bzw. dem zuvor beschriebenen Phänomen der »Entkörperlichung« führen kann. Die oftmals feststellbare geringe Effektivität schulischen Lernens dürfte nicht zuletzt darin zu suchen sein, daß der Theorieüberhang in unseren Lehrplänen und Richtlinien vorrangig an kognitive Vermittlungsformen appelliert und affektive sowie psychomotorische Komponenten weitgehend unbe-

rücksichtigt läßt. Die relative Stabilität und Beharrlichkeit frühkindlich erworbener Erlebens- und Handlungsmuster ist ja gerade auf das ursprüngliche Zusammenwirken psychomotorischen, affektiven und kognitiven Lernens mit Betonung des konkreten Handlungsvollzuges durch das Prinzip der Selbsterfahrung, d. h. der handelnden Auseinandersetzung mit der Umwelt zurückzuführen. Dementsprechend stellt sich für musikalisches Hören- und Verstehenlernen die Aufgabe, den jeweiligen Lerninhalt *konkret handelnd in den eigenen Erlebens- und Erfahrungshorizont zu transformieren*, was u. a. in Form der Visualisierung, der Verbalisierung, des gestisch-bewegungsmäßigen Gestaltens oder der szenischen Darstellung geschehen kann. Für das didaktische Handeln ergibt sich daraus die Notwendigkeit, dem Lernenden stets den Vollzug konkreter Handlungen im Rahmen von interdependenten Aktions-Reflexionsprozessen zu ermöglichen. So gesehen unternimmt handlungsorientierter Musikunterricht in gewisser Weise den Versuch, die ursprüngliche, im Verlaufe des Sozialisations- und Individuationsprozesses jedoch oftmals gestörte Einheit von affektivem, kognitivem und psychomotorischem Bereich in seinem dynamischen Zusammenwirken auf höherer Ebene wiederherzustellen. Dabei ist zu berücksichtigen, daß diese Einteilungen nur als mögliche Abstraktionen zu sehen sind und gerade nicht randscharf voneinander getrennt werden können. Folglich kann es nicht um eine statische Gleichgewichtung aller drei Lernbereiche gehen. Vielmehr sollten sich affektive, kognitive und psychomotorische Vorgänge wechselseitig zu interdependenten Lernprozessen stimulieren, wobei kein Bereich von den anderen isoliert werden bzw. unberücksichtigt bleiben kann.

Wenn in 4.1. Erziehung als kommunikatives Handeln bestimmt wurde, dem es darum geht, eine Verständigung über Handlungsintentionen zu erreichen, so war damit wesentlich das Prinzip der Selbsterfahrung verknüpft. Damit läßt sich zugleich eine weitere Funktion musikalischer Handlungsabläufe in einem handlungsorientierten Musikunterricht näher umreißen: Der Vollzug von musikalischen Handlungen ermöglicht sowohl *Selbsterfahrungen* als auch deren *Erfahrbarmachung* durch kommunikative Handlungen in Form von symbolisch vermittelter Interaktion und Transformation.

Am deutlichsten wird dies bei der musikalischen Gruppenimprovisation, wenn sie nicht beim spontanen Musizieren stehen bleibt, sondern vermittelt metakommunikativer Reflexionsprozesse eigenes Erleben und Handeln sowie das der anderen thematisiert und das daraus resultierende kritische Potential im Sinne eines interdependenten Aktions-Reflexions-Vorgangs wieder in konkrete Handlungsvollzüge umsetzt. Selbsterfahrung bzw. Erleben und Handeln sind hier unmittelbar auf-

einander bezogen, da jeder Handelnde seine Intentionen für den anderen erfahrbar macht, umgekehrt jede Erfahrung wieder »verhandelt« wird. Dadurch kann ein *Hören- und Verstehenlernen* von musikalischen Handlungen geschehen, wobei insbesondere die in 3. entwickelten Kategorien des *kommunikativen, interaktiven* und *handlungsbezogenen* Verstehens in den Vordergrund des Lehr- und Lernprozesses rücken. Ein derartiges Konzept, bei dem auch die Lehr-Lern-Interaktion entsprechend zu problematisieren ist, wird im Rahmen eines didaktischen Konkretisierungsversuches in 4.3. näher dargestellt.

Neben der Sonderform der musikalischen Gruppenimprovisation, der innerhalb eines handlungsorientierten Musikunterrichts eine integrative Funktion zukommt, sind es im wesentlichen gruppenunterrichtliche Verfahren und Vorgehensweisen, die als geeignet erscheinen, die konkrete Entfaltung von Aktions-Reflexionsprozessen mit der zuvor geschilderten Zielperspektive leisten zu können. Das für eine handlungsorientierte Didaktik der Musik zentrale Postulat der Verständigung über den Sinnzusammenhang von Handlungsintentionen durch kommunikatives Handeln und – damit verbunden – des Selbst- und Fremdverstehens in seinen verschiedenen Formen und Ausprägungsgraden, die in 3. entwickelt wurden, muß daher der Frage nach den Lern- und Arbeitsbedingungen im Unterricht eine Vorrangstellung einräumen.

Eine weitere Bedingung, die zugleich mit der Interpretation des Unterrichtsprozesses als *Interaktionsgeschehen* verbunden ist, betrifft die Notwendigkeit, das Verhältnis von Erfahrungs- und Lebenswelt der am Unterrichtsprozeß beteiligten Interaktionspartner zu thematisieren. Wenn kommunikatives Handeln bzw. Selbst- und Fremdverstehen zum zentralen didaktischen Postulat erhoben werden, erfordert dies die entsprechende Berücksichtigung der Erfahrungswelten der jeweils Handelnden. Erfahrungswelten sind jedoch stets eingebunden in ökonomisch-gesellschaftliche Systeme und konstituieren sich vermittels spezifischer Sozialisationsverläufe im Interaktionsprozeß zwischen Individuum und gesellschaftlich vermittelten Lebenssituationen. Das Verstehen seines »Selbst« und das Verstehen des »Anderen« kann vom jeweiligen Sozialisationsvorgang, d. h. dem Entwicklungsprozeß der persönlichen Einstellungen, Erlebens- und Handlungsweisen nicht abstrahieren, sondern muß ihn selbst zum »Gegenstand« des Verstehens im Sinne eines Erkenntnisprozesses machen. Dabei wird die Annahme vertreten, daß die Vielschichtigkeit des kommunikativen Phänomens Musik, welches sich multisensorisch auf verschiedenen, einander ergänzenden *Kommunikations- und Verstehensebenen* vollzieht, beson-

ders geeignet ist, die Zusammenhänge von subjektiver Erfahrungswelt und gesellschaftlich vermittelten Lebenssituationen, die insbesondere in den Wirkungen kulturindustrieller Sozialisierung (vgl. 2.9.) zum Ausdruck kommen, in ihren interdependenten Bezügen aufzuzeigen.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen hätte somit die Zieldiskussion für den Musikunterricht zu erfolgen. Ausgangspunkt jeglicher Reflexion und Konzeption bildet dabei die Einsicht in die Notwendigkeit – darauf zielten die zuvor angestellten Überlegungen wesentlich ab –, daß die Handlungsintentionen aller am Erziehungsprozeß Beteiligten entsprechend berücksichtigt werden müssen. Dementsprechend kann auch der Prozeß der Lernzielentscheidung nur im Rahmen kommunikativer Handlungen geschehen, wobei die Lerngruppe ausdrücklich in den Entscheidungsprozeß einbezogen wird. Das bedeutet jedoch, daß am Erfahrungsstand der jeweiligen Lerngruppe angesetzt werden muß, deren Einstellungen, Handlungs- und Erlebensweisen sowie die entsprechenden Hör- und Verstehensformen durchschaubar zu machen und ins kritische Bewußtsein zu rücken sind, um daran anknüpfend von fremd- zu *selbstbestimmten* und *-verantworteten* Entscheidungsprozessen zu gelangen. Eine derartige kommunikative Aufklärung im Rahmen einer Lehr-Lern-Interaktion wäre zugleich als »emanzipatorisch« zu kennzeichnen, weil es darum geht, die dem eigenen Sozialisations- und Individuationsvorgang zugrunde liegenden Normen und Verinnerlichungsmechanismen kritisch zu reflektieren und durch die Vermittlung *zusätzlicher* Erfahrungen und Informationen in Form von kommunikativen Handlungsvollzügen die konkrete Entfaltung selbstbestimmten und -verantworteten musikalischen Erlebens und Handelns zu leisten; so kann Anregung und Förderung musikbezogener Interaktion zu konkreter Selbsterfahrung führen.

Das Lehren und Lernen musikalischen Hörens und Verstehens, welches eingangs als das zentrale Problem einer handlungsorientierten Didaktik der Musik bestimmt wurde, stellt sich daher als ein spezifisches *Vermittlungsproblem* dar, das wesentlich auch auf ein gruppendynamisch und lerntheoretisch fundiertes methodisches Instrumentarium angewiesen ist. Eine derartige Zielperspektive ließe sich zunächst anhand der Leitbegriffe »musikalische Erlebens- und Handlungskompetenz« konkretisieren, die zudem wieder in »kommunikative Kompetenz« bzw. »kommunikative Performanz« und »kritische Kommunikationsfähigkeit« aufgefächert werden können. Dabei wird der Begriff »kommunikative Kompetenz« in einem umfassenden Sinne verstanden, der sich nicht nur auf den Bereich der Sprachverwendung beschränkt, sondern die Verfügbarkeit über verbale, non-verbale und ästhetische Symbolsysteme gleichermaßen umschließt. Im Unterschied

dazu meint »kommunikative Performanz« die aktuelle Realisierung dieser Verfügbarkeit, wobei die Trennung beider Bereiche weitgehend methodisch-analytischer Natur ist und sich nicht immer aufrechterhalten läßt. Während das Hören und Verstehen von Musik in erster Linie auf kommunikativer Kompetenz gründet und u. a. Fähigkeiten zur Empathie, zu strukturellem Mitvollzug und operationalem Denken usw. beinhaltet, liegt es nahe, das Lehren und Lernen musikalischen Hörens und Verstehens – geht man vom Prinzip der Selbsterfahrung im oben skizzierten Sinne aus – mehr auf den Bereich kommunikativer Performanz als der aktuellen Realisierung in Form von musikbezogenen kommunikativen Handlungen zu beziehen. Mit der Erweiterung des ursprünglich linguistisch gefaßten Kompetenzbegriffes auf andere Symbol- und Wahrnehmungssysteme wird jedoch diese Unterscheidung immer schwieriger: Ließe sich etwa noch zwischen dem für das Hören und Verstehen von Musik so wichtigem Vorgang des sogenannten »inneren« Hörens (vgl. 2.3.) und konkretem, an der klanglichen Realisierung orientiertem Hören unterscheiden, so fallen beim psychomotorischen Bereich Kompetenz und Performanz weitgehend zusammen; denn die Verfügbarkeit über senso-motorische Koordinationsleistungen geht immer auch schon mit entsprechenden Innerisationsprozessen und kinästhetischen Empfindungen einher und läßt sich ohne den konkreten Vollzug kaum vorstellen. Es erscheint daher sinnvoll, in den Kompetenzbegriff den der Performanz als unmittelbar dazugehörig miteinzuschließen und stets die nur hypothetische Trennung beider Bereiche zu berücksichtigen. Die wechselseitige Bedingtheit von Kompetenz und Performanz wird besonders deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, daß der Erwerb kommunikativer Kompetenz in gewisser Weise immer an »performative Akte« gebunden ist. »Kommunikative Kompetenz« ist, wie Bernhard Badura feststellt, »Voraussetzung und zugleich immer schon Produkt kommunikativer Prozesse«<sup>16</sup>. Insofern stellt die Annahme kommunikativer Kompetenz eine anthropologische Grundaussage dar, nämlich, »daß der Mensch ein kompetentes Lebewesen sei«<sup>10</sup>.

Die Vermittlung kommunikativer Kompetenz als Grundlage für musikalisches Hören und Verstehen bedarf jedoch einer expliziten *Zielperspektive*, die sich auf den gesamten musikalischen Kommunikationsprozeß beziehen muß, um zur kommunikativen Aufklärung der die Lernenden betreffenden Erfahrungs- und Lebenswelt verhelfen zu können.

Damit ist die Fähigkeit zum Selbst- und Fremdverstehen, gleichsam zum »Verstehen des Verstehens« und damit zur Meta-Kommunikation angesprochen. Eine derartige Zielperspektive soll im folgenden mit

dem Leitbegriff »kritische Kommunikationsfähigkeit« umschrieben werden, worunter die Fähigkeit zur Meta-Kommunikation über interpersonelle Beziehungen bzw. zur Reflexion eigener und fremder kommunikativer Handlungen verstanden werden soll. Erst die Dimension der Meta-Kommunikation ermöglicht, indem die Lehr-Lern-Gruppe ihr kommunikatives Interaktionsgefüge bzw. die Intentionen von kommunikativen Handlungen reflektiert, jene Verständigung über den Sinnzusammenhang von Handlungsintentionen, die für jedes erzieherische Handeln konstitutiv sein sollte. Kritische Kommunikationsfähigkeit bedarf daher des Erwerbs von Fähigkeiten, die darauf abzielen,

(a) Selbst- und Fremdwahrnehmung bzw. Selbst- und Fremdverstehen zu sensibilisieren und

(b) die dem eigenen und fremden Handeln zugrunde liegenden Normen und Werthaltungen bewußt und durchschaubar zu machen.

Eine derartige Zielperspektive muß zugleich die Schwierigkeit, ein entsprechendes gruppenspezifisch und lerntheoretisch fundiertes methodisches Instrumentarium bereitzustellen, mitbedenken. Eine ausführliche Erörterung der zu berücksichtigenden Verfahrensweisen sowie der damit verbundenen Probleme, die sich sowohl auf theoretischer als auch auf unmittelbar praxisrelevanter und institutioneller Ebene ergeben, würde den Rahmen dieses Buches sprengen. Es kann hier nur darum gehen, konzeptuelle didaktische Erwägungen allgemeiner Art im Hinblick auf das Problem des Hörens und Verstehens von Musik darzustellen und unter Hinweis auf bereits vorliegende Literatur insbesondere aus dem Bereich der Gruppendynamik und Kleingruppenforschung perspektivisch im Ansatz zu skizzieren, was vorrangig in 4.3. geschieht. Dennoch muß an dieser Stelle betont werden, daß gerade durch die Einbeziehung der Dimension der Meta-Kommunikation die oft kritisierte Dichotomie von Theorie und Praxis zumindest tendenziell aufgehoben wird, indem einerseits die Ebene der »praktischen« Handlungsvollzüge theoretisch reflektiert, andererseits die Ergebnisse dieses metakommunikativen Reflexionsprozesses wiederum in konkrete Handlungen umgesetzt werden. Dadurch erst vermag sich das notwendige Wechselspiel zwischen *Aktion und Reflexion* in seinen mannigfaltigen interdependenten Bezügen und Ausprägungsgraden entsprechend zu entfalten. Für die Besonderheit musikalischer bzw. musikbezogener Kommunikation besteht dabei die Möglichkeit, daß verschiedene Symbolsysteme die jeweilige Aktions-ebene gleichsam »metakommunikativ« überformen können. Musikalisches Verstehen als komplementäre Meta-Kommunikation konzentriert sich jedoch nicht auf den Bereich der unmittelbar klanglichen Realisierung, sondern erfolgt überwiegend auf der Ebene verschied-

ner *Transformationsprozesse*. Hierzu gehören die der *Visualisierung* in Form graphischer Notationen jeglicher Art, die der *Verbalisierung* mit Hilfe bestimmter umgangssprachlicher, musiktheoretischer, kommunikationstheoretischer, hermeneutischer, psychoanalytischer und anderer Begriffssysteme (vgl. die jeweiligen Aspekte in 2.), sowie die des *gestisch-bewegungsmäßigen Gestaltens*. Andererseits läßt sich die jeweilige Konkretisierungsebene bzw. Ebene des kommunikativen Handlungsvollzuges wieder durch »komplementäre« Handlungen einer weiteren Reflexion zugänglich machen. Dennoch soll nicht verkannt werden, welche zentrale Bedeutung der Ebene der Verbalisierung in einem derartig handlungsorientierten Musikunterricht zukommt; auf die damit verbundenen Schwierigkeiten wird in 4.3. noch eingegangen.

Bezogen auf das Problem der Verbalisierung sowie in Hinblick auf den für Hören und Verstehen in gewisser Weise als vorrangig anzusehenden kommunikationstheoretisch-hermeneutischen Aspekt hat Bernhard Badura eine Unterscheidung in zwei analytisch trennbare Problembereiche getroffen, die im Hinblick auf eine Konkretisierung der Dimension der Meta-Kommunikation hilfreich sein dürfte. Danach ergibt sich für die hermeneutische Arbeit im Dialog zum einen der Bereich des *Beziehungsverstehens* und zum anderen der Bereich des *Redeverstehens*.<sup>17</sup> Das Gelingen gewisser elementarer Problemlösungen hängt auf dieser Ebene vom »Gelingen von Problemlösungen auf jener komplexeren Ebene ab«, auf der sich darüber hinaus das »Dialogthemenverstehen« und »das Verstehen der Intentionen und Strategien der anderen Kommunikationspartner« abspielt. Das Konzept von Bernhard Badura stellt zugleich die Verbindung zur musikalisch hermeneutischen Auslegungslehre her, wie sie in 2.2. ausführlich dargestellt wurde.

#### 4.3. Ansätze zur Konkretisierung des didaktischen Konzepts

Das Verhältnis von musikalischem und kommunikativem Handeln und seiner Reflexion auf der Ebene metakommunikativer Interaktion (Ribke)

Wenn das Lehren und Lernen musikalischen Hörens und Verstehens zuvor als ein spezifisches Vermittlungsproblem bestimmt wurde, welches zudem auf ein gruppenspezifisch und lernpsychologisch fundiertes methodisches Instrumentarium angewiesen ist, so rücken damit Fragen und Probleme der Sozial- und Aktionsformen, der Planung und Gestaltung von Unterrichtsverläufen in das Zentrum einer didak-

tischen Konkretisierung, die im folgenden zumindest ansatzweise unternommen werden soll. Während Hinweise zu gruppenunterrichtlichen Verfahrensweisen im Musikunterricht bereits von verschiedenen Seiten vorliegen und zumeist auf eine Verbesserung der Lernbedingungen im Sinne einer Differenzierung und Individualisierung abzielen, um die Auseinandersetzung mit den jeweiligen musikalischen Phänomenen und der Erschließung ihrer Sinnzusammenhänge zu intensivieren<sup>1</sup>, geht es bei dem hier vorliegenden Ansatz vorrangig um die Bewußt- und Durchschaubarmachung musikalischen Hörens und Verstehens und deren Veränderung in Richtung auf die in 4.2. dargestellten Zielperspektiven. Ausgangspunkt für jede didaktische Konkretisierung bildet dabei die Erkenntnis, daß eine nur rational-bewußtseinsmäßige Einsicht in bestimmte Problem- oder Konfliktzusammenhänge keine praktischen Handlungskonsequenzen garantiert, sondern oftmals die Diskrepanz zwischen rationaler Erkenntnis bzw. Intention und konkreter Realisierung noch vergrößert, indem das ständige Erleben dieser »kognitiven Dissonanzen« zu Resignation oder Anpassung führt. Dem wird daher das Prinzip des Lernens durch *Selbsterfahrung* gegenübergestellt, das neben der Kenntnisvermittlung im kognitiven Bereich vor allem die konkret *handelnde Auseinandersetzung* mit dem Lernbereich vorsieht und dessen grundlegende Bedeutung insbesondere von Carl R. Rogers hervorgehoben wird, wenn er der Überzeugung Ausdruck verleiht, »daß das einzige das Verhalten signifikant beeinflussende Lernen das Lernen durch Selbst-Entdecken und Selbst-Aneignen ist«<sup>2</sup>.

Als ein Bereich, der musikalisches Hören und Verstehen unmittelbar erfahren läßt bzw. für andere erfahrbar macht, kann zunächst der Bereich der *musikalischen Gruppenimprovisation* gelten. Der experimentelle Umgang mit Klängen und Geräuschen und deren Gestaltung zum Zwecke kommunikativen Handelns erfordert den steten Wechsel von Erleben und Handeln, Aktion und Reflexion. Dadurch, daß jeder Handelnde seine musikalischen Aktionen dem Hören und Verstehen des anderen erfahrbar macht, umgekehrt jede Erfahrung wieder in musikalisch-kommunikative Handlungen umgesetzt werden kann – sei es spontan oder »probehandelnd« im reflektierenden Bewußtsein – kann jenes Lernen durch »Selbst-Entdecken und Selbst-Aneignen« im Sinne von C. Rogers ermöglicht werden. Ein derartiges Geschehen wird jedoch erst dann zum *gruppenspezifischen Selbsterfahrungsprozeß*, wenn es gelingt, die im Verlauf der musikalischen Gruppenimprovisation gemachten Erfahrungen metakommunikativ zu reflektieren. Folgende wichtige Fragenkomplexe können dabei u. a. thematisiert werden:

Auswirkung des eigenen musikalischen Verhaltens auf andere und umgekehrt,

Emotionale Befindlichkeit der einzelnen Gruppenmitglieder während des Spiels,

Beschreibung, Einschätzung, Bewertung und Beurteilung (a) des musikalischen Prozesses (z. B. mittels Tonbandaufnahme) und (b) des Interaktionsgeschehens (z. B. mittels Video-Recorder oder Beobachtungsgruppe).

Dadurch, daß die am Gruppenprozeß Beteiligten stets wechselnde Positionen einnehmen und in den Bereichen der Produktion, Reproduktion, Transformation und Reflexion sich gleichsam in verschiedenen Rollenfunktionen erleben, wird die *Standortbezogenheit* des jeweiligen Hörens und Verstehens von Musik erfahrbar gemacht. Die musikalische Gruppenimprovisation eröffnet so eine Fülle von Möglichkeiten, um im induktiven Selbsterfahrungsprozeß der Gruppe die verschiedenen Formen des Verstehens, wie sie unter Zuhilfenahme interdisziplinärer Ansätze in 3. kategorial entwickelt wurden, zu verdeutlichen und ins kritische Bewußtsein zu rücken. Die Erkenntnis, daß jedes Medium seine spezifische Eigengesetzlichkeit aufweist und den Kommunikationsvorgang entsprechend beeinflusst, bietet je nach Motivations- und Bedürfnislage die Möglichkeit, die »Sprache« der Musik, d. h. ihre Besonderheit als ein non-verbales symbolisch-vermitteltes Interaktionsmedium aufzuzeigen. Dabei erhalten zwei Fragestellungen besonderes Gewicht:

Erstens: Besteht ein Zusammenhang zwischen Verhaltensweisen, die ein Gruppenmitglied in verbaler Hinsicht während einer Diskussion zeigt und denjenigen Verhaltensweisen, die es in einer Gruppeninstrumentalimprovisation zeigt?

Zweitens: Besteht unter geeigneten Bedingungen die Möglichkeit eines Transfereffektes trainierten Verbalverhaltens auf instrumentales Verhalten und umgekehrt?

Die Funktion und Wirkung der musikalischen Gruppenimprovisation kann sowohl in der Erweiterung und Differenzierung musikalischen Hörens und Verstehens als auch in der Stimulierung handlungsrelevanter Antriebskräfte, sich mit musikalischen Kommunikationsphänomenen aktiv auseinanderzusetzen, in dreierlei Hinsicht als für die Zielperspektive kommunikativer Kompetenz und kritischer Kommunikationsfähigkeit förderlich angesehen werden:

Das freie Experimentieren mit Schall- und Klangereignissen im Rahmen einer musikalischen Gruppenimprovisation soll jedem Teilnehmer ermöglichen, in Form von musikalischen Handlungsvollzügen Prozesse auszulösen, die seinem aktuellen sowie latenten Ausdrucks-

Kommunikations- und Interaktionsbedürfnis entgegenkommen. Dabei muß betont werden, daß ästhetische Bewertungskriterien nicht vorgegeben werden dürfen, um die Entfaltung von Spontaneität und handlungsrelevanten Antriebskräften nicht zu blockieren.

Als beliebig differenzierbares Projektionsfeld subtiler psychischer Zustände erscheint die musikalische Gruppenimprovisation insbesondere für Teilnehmer geeignet, die aufgrund ihrer sozialen Entwicklung in ihren emotionalen Ausdrucksbedürfnissen gehemmt sind, die zu einer abwachrenden Intellektualisierung sowie vorwiegend rational orientierten Kompensationen möglicher Verhaltensdefizite neigen und vor einer Akzeptierung ihrer eigenen Emotionen zurückweichen.

Zugleich läßt sich die musikalische Gruppenimprovisation als ein diagnostisches Hilfsmittel zur Selbst- und Fremdbcobachtung von »Verhaltensrepertoiremängeln«, die oft im verbalen Bereich durch rationale Kontrolle verdeckt werden, anwenden. Dabei kann der diagnostische Informationsgehalt von non-verbalen Verhaltensweisen generell darin begründet werden, daß, wie Goffman feststellt, »non-verbale Verhaltensweisen aufgrund ihres molekularen Charakters und ihrer anscheinend nur sekundären Kommunikationsfunktion im Gegensatz zu verbalem Verhalten weit weniger manipuliert und kontrolliert werden«<sup>3</sup>. Dieses Phänomen kann nach Ekman als »non-verbal leakage«, als »unkontrolliertes »Durchsickern« von Informationen in den non-verbalen Kommunikationskanälen bezeichnet werden«<sup>4</sup>. So ist nicht selten eine Diskrepanz zwischen Verbalverhalten und Instrumentalverhalten festzustellen, etwa wenn ein Teilnehmer in seinem Sprachverhalten stets ein wertschätzendes und besonnenes Verhalten an den Tag legt und im Rahmen der musikalischen Gruppenimprovisation durch aggressives Gebaren in Form von rigiden Dominanzansprüchen auffällt.

Neben der Aufmerksamkeitsschulung gegenüber eigenen und fremden Verhaltensweisen, der Sensibilisierung von Fremd- und Selbstbeobachtung – wobei ein verhaltenswissenschaftlich ausgerichtetes methodologisches Instrumentarium, wie es im Bereich der Gruppendynamik verwendet wird und wie es in 2.7. anhand musikbezogener Kriterien entwickelt wurde, bei entsprechender Berücksichtigung des dadurch erfassbaren, begrenzten Teilaspekts menschlichen Erlebens und Handelns durchaus gute Dienste leisten kann –, wird durch das Einleiten von metakommunikativen Reflexionsprozessen die Intentionalität von Handlungen und deren Sinnzusammenhang thematisiert. Damit erfolgt zugleich der u. a. auch methodisch entscheidende Schritt von der *Beobachtung von Verhaltensweisen* zum *Verstehen von Handlungen*. Die Sensibilisierung für einzelne Verstehensarten, wie sie kate-

gorial in 3. entwickelt wurden, kann dabei zunächst anhand systematischer *Feedback*-Übungen geschehen. Effektives Verstehenlernen hängt wesentlich davon ab, inwieweit es gelingt, für die Selbstexploration von eigenen Gefühlen und Interessen, sowie für die vermuteten Empfindungen und Intentionen der anderen schnelles und angemessenes Feedback (Rückmeldung) geben und empfangen zu können. Entsprechende Übungen u. a. »Überprüfung eigener unausgesprochener Vermutungen« (perception check) (nach Miles 1959), »Zweite Ich-Beurteilung« (alter-ego-comment) werden insbesondere von Lutz und Rollenfisch (1971), Antons (1973) und Gordon (1972) beschrieben.<sup>5</sup>

Es braucht nicht betont zu werden, daß ein derartiges Konzept besondere Anforderungen an die Rolle des Erziehers stellt, denen nur eine entsprechende Ausbildung gerecht werden kann. Die Fähigkeit, Gruppenprozesse initiieren, analysieren und kontrolliert fortsetzen zu können – begreift man jegliches unterrichtliche Geschehen immer zugleich auch als ein Interaktionsgeschehen –, kann als ein grundlegendes Ausbildungsziel für Erzieher angesehen werden, wie es u. a. schon 1970 im Strukturplan für das Bildungswesen<sup>6</sup> gefordert wurde: notwendig ist u. a. »die Möglichkeit der Erprobung eigener Fähigkeiten als Lehrer und Leiter gruppenspezifischer Prozesse«.

Wenngleich beim Konzept musikalischer Gruppenimprovisation, wie es hier beschrieben wurde, das subjektorientierte Verstehenlernen zeitweilig in den Brennpunkt des Interesses gerät, muß stets berücksichtigt werden, daß ein reflektiertes musikalisches Hören und Verstehen den gesamten Kommunikationszusammenhang mitbedenken muß. Da bei der Methode der musikalischen Gruppenimprovisation Produktions- bzw. Reproduktions- und Reflexionsvorgang weitgehend zusammenfallen und/oder unmittelbar aufeinander bezogen sind, müssen Fragen des objektorientierten Verstehens gleichermaßen behandelt werden. Die Hinwendung auf den musikalischen »Produktionsvorgang«, d. h. die Untersuchung der Bedingungen, die bei klanglichen Realisierungen musikalischer Vorstellungen und Intentionen eine wesentliche Rolle spielen, kann dabei im Zusammenhang mit den in 2.4. behandelten neueren Theorien zum kreativen Prozeß geschehen. Dabei muß insbesondere bedacht werden, daß die für jeden kreativen Prozeß konstitutiven Fähigkeiten zum Vollzug von Symboloperationen wie in diesem Falle der klanglichen Realisierung von musikbezogenen Vorstellungen in erster Linie von Ich-Funktionen wie Wahrnehmung, Denken, Gedächtnis, Motorik und dergleichen abhängig sind.

Die Eigengesetzlichkeiten des musikalischen Materials und die Besonderheiten des Mediums Musik, die wiederum spezifischer Formen ihrer Kommunizierbarkeit bedürfen, verhindern eine unmittelbare Um-

setzung musikalischer Vorstellungen in den Bereich kommunikativer musikalischer Handlungen. Auf der Ebene des metakommunikativen Reflexionsprozesses läßt sich darüber hinaus aufzeigen, daß eine Deutung des musikalischen Produktionsprozesses, die von einem symbolisch vermittelten Kommunikationszusammenhang zwischen musikalischen Strukturen bzw. Klangverläufen und persönlichkeitspezifischen Merkmalen ausgeht, neben den erwähnten Eigengesetzlichkeiten des musikalischen Materials den Einfluß spezifischer Abwehr- bzw. Anpassungsmechanismen berücksichtigen muß. Derartige Abwehrvorgänge können den Zugang zum musikalischen Kommunikationsprozeß in gewisser Weise verstellen und sowohl subjekt- als auch objektorientierte Verstehensprozesse entsprechend beeinflussen und verzerren. Die Bewußtmachung bzw. Berücksichtigung von Abwehr- und Anpassungsmechanismen wie u. a. Projektion, Identifikation, Regression und Rationalisierung (vgl. 2.4.) im Rahmen metakommunikativer Reflexionsprozesse kann dazu beitragen, spezifische Formen musikalischen Hörens und Verstehens in ihrer Auswirkung auf den gesamten musikalischen Kommunikationsprozeß, sowohl subjektorientiert als auch auf das musikalische »Objekt« bezogen, dem Erfahrungshorizont des erkennenden Subjektes im Sinne eines emanzipatorischen Erkenntnisprozesses zugänglich zu machen. Die Notwendigkeit, Eigengesetzlichkeiten des musikalischen Materials zu berücksichtigen, bietet zugleich die Möglichkeit, Prinzipien simultaner und sukzessiver Klanggestaltung und -differenzierung zu den jeweiligen gruppenbezogenen Interaktionsformen in Beziehung zu setzen und insbesondere das für jeden musikalischen Kommunikationsprozeß konstitutive Verhältnis bzw. Zusammenwirken von Klang- und Zeitstrukturen erfahrbar zu machen.

Die Methode der musikalischen Gruppenimprovisation, wie sie hier beschrieben wurde, stellt eine Sonderform dar, deren Anwendung im »Schulalltag« sich den oben erwähnten, wenngleich nicht unüberwindlichen Schwierigkeiten ausgesetzt sieht. Eine handlungsorientierte Didaktik der Musik, für die der zuvor geschilderte Ansatz gleichsam in exemplarischer Form grundlegende Methoden für das Hören- und Verstehenlernen von Musik bereitstellt, bedarf jedoch in gleicher Weise unterrichtlicher Verfahrensweisen, die zum einen der inhaltlichen Dimension, zum anderen den besonderen Problemen der musikunterrichtlichen Praxis Rechnung tragen. Auch kann es nicht darum gehen, handlungsorientierten Musikunterricht einseitig auf bestimmte Unterrichtsformen festlegen zu wollen. Dennoch ist zu bedenken, daß auch im Hinblick auf verschiedenste Sozial- und Vermittlungsformen des Unterrichts von dem eingangs erwähnten pädagogischen Postulat, nämlich daß jedes Erziehungsgeschehen immer auch ein Interaktions-

geschehen darstellt, nicht abstrahiert werden kann. Selbst bei der weit- hin üblichen Form des Frontalunterrichts ist das Interaktionsgeschehen zwischen Lehrer und Schüler einerseits sowie dasjenige innerhalb der Schülergruppe stets mitzureflektieren, da sich auch hier gruppensdynamische Strukturen und Prozesse abspielen, die das Hören und Verstehen von Musik beeinflussen.

Als ein Verfahren, welches geeignet erscheint, der inhaltlichen Dimension im Musikunterricht im besonderen Maße Rechnung zu tragen, kann u. a. die *Themenzentrierte interaktionelle Methode* von Ruth C. Cohn angesehen werden. Im Mittelpunkt des Interaktionsgeschehens steht hier das *Thema*, welches von der Lehr-Lern-Gruppe jeweils gewählt worden ist. Im Gegensatz zu spezifisch gruppensdynamischen Verfahren, die im Raum der Schule immer darauf achten müssen, daß infolge der notwendigen Thematisierung persönlicher Probleme und Konflikte der Unterricht nicht zu einer Therapieveranstaltung umfunktioniert wird, werden persönliche Belange der Gruppe und des einzelnen nur insoweit behandelt, als sie für das anstehende Thema von Bedeutung sind. Eine ausführliche Darstellung und Interpretation des in den USA entwickelten und auch dort zunächst erprobten Konzeptes von Ruth C. Cohn findet sich u. a. bei Klaus W. Vopel und Ariane Garlichs und soll an dieser Stelle nicht im einzelnen wiedergegeben werden.<sup>7</sup>

Das Konzept von Ruth C. Cohn kann als ein methodisch-didaktischer Weg angesehen werden, der das sogenannte »living-learning« ermöglichen soll. »Living-learning« geschieht vorwiegend in der selbstbestimmten handelnden Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand: es »integriert zugleich die vitalen intellektuellen und emotionalen Bedürfnisse des Individuums und ist in idealtypischer Ausprägung beim kleinen Kind zu beobachten, welches bei der »Auskundschaftung seiner Welt« in gleicher Weise »lernend spielt und spielend lernt«<sup>8</sup>. Innerhalb der Lehr-Lern-Gruppe wird die Intention des »living-learning« unterstützt durch eine Reihe von Interaktionsregeln, die eine angstfreie und verständnisvoll-akzeptierende Kommunikationsstruktur etablieren sollen, darüber hinaus durch folgende drei Maßnahmen:

Erstens: »durch eine an den Bedürfnissen der beteiligten Schüler orientierte Themenformulierung«;

Zweitens: durch die Bearbeitung von Störungen, die bei der Beschäftigung mit dem Thema auftreten«;

Drittens: »durch die Forderung, daß jeder für sich und seine Teilnahme im Interaktionsprozeß *verantwortlich* ist.«<sup>9</sup>

Obwohl das Thema bzw. die Aufgabe im Mittelpunkt steht, muß berücksichtigt werden, daß die grundlegenden drei Faktoren, nämlich

das »Ich« (der einzelne Lernende), das »Wir« (die Gruppe der Lernenden) und das »Es« (das Thema der Lernaktivität) einen funktionalen Zusammenhang bilden. Entsprechend muß stets für das dynamische »Ausbalancieren« dieser drei interdependenten Bereiche gesorgt werden, um nicht Gefahr zu laufen, in eine vorwiegend therapeutische oder eine rein akademische Problematik auszuweichen.

Trotz unverkennbarer Schwierigkeiten, die sich einer unmittelbaren Realisierung des Konzepts von Ruth C. Cohn innerhalb der Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht widersetzen dürften, bedeutet die enge Verknüpfung der inhaltlichen Dimension mit den Beziehungsaspekten bzw. dem jeweiligen Interaktionsgeschehen innerhalb der Lehr-Lern-Gruppe, wie A. Garlichs anmerkt, »einen Fortschritt gegenüber konventionellen Unterrichtskonzepten«<sup>10</sup>. Der Stellenwert, der einer entsprechenden Modifizierung und Weiterentwicklung der Methode von Ruth C. Cohn für das Hören und Verstehenlernen von Musik im Rahmen eines handlungsorientierten Ansatzes zukäme, läßt sich hier zunächst nur umrißhaft andeuten. Zumindest die Hinwendung auf den Vorgang des »living-learning« und damit auf das Prinzip der Selbsterfahrung in Verbindung mit der dynamischen Ausbalancierung der drei Prozeßkomponenten »Ich«, »Wir« und »Es« vermittels entsprechender Kommunikations- und Interaktionsregeln dürfte in Aussicht stellen, entsprechende Lernbedingungen für ein an musikalischen Objekten als auch am erkennenden Subjekt orientierten Hören und Verstehen zu ermöglichen.

Mit dem eingangs erfolgten Hinweis auf das Hören und Verstehenlernen von Musik als einem spezifischen Vermittlungsproblem ist zugleich das Problem der *Verbalisierung* angesprochen, das in gewisser Weise für jegliche Auseinandersetzung mit dem Kommunikationsphänomen Musik grundlegend ist und die Effektivität der zuvor geschilderten Vermittlungsverfahren in mehr oder weniger ausgeprägter Form bestimmt. Trotz der unmittelbar handlungsrelevanten, »antriebsfördernden« Funktion von Transformationsprozessen wie etwa denen der Visualisierung in Form graphischer Notationen oder denen der Umsetzung in musikbezogene Bewegungen innerhalb eines handlungsorientierten Musikunterrichts, der sich nicht auf das bloße Reflektieren im Sinne von »Selbstversenkung« oder vordergründigen Entspannungsbemühungen beschränkt, sondern auf kommunikative Handlungen abzielt, muß dennoch – entsprechend dem Postulat der Verständigung über Handlungsintentionen – den Vorgängen der Verbalisierung eine zentrale Stellung eingeräumt werden.

Zunächst kann festgestellt werden, daß die Verbalisierung von musikalischen Erlebnissen, Eindrücken und Hörbefunden besondere Schwierigkeiten

rigkeiten bereitet. Die Schwierigkeiten liegen vor allem darin begründet, daß ein geeignetes Begriffssystem und Vokabular weitgehend nicht zur Verfügung steht, zum anderen »die Übersetzung« in ein anderes Kommunikationssystem (vom musikalischen ins sprachliche) Probleme grundsätzlicher Natur mit sich bringt. Hinzu treten schichtspezifische Sprachbarrieren sowie verständliche Hemmungen, die eigenen, zumeist stark gefühlverhafteten und persönlichkeitsgefärbten Empfindungen anderen mitzuteilen.

Mangelnde Übung in der sprachlichen Interpretation sowie die genannten Schwierigkeiten führen oft dazu, daß gerade im Musikunterricht weit weniger verbalisiert wird, als an Eindrücken, Erlebnissen und Hörbefunden tatsächlich vorhanden ist.

Die damit notwendig werdende Berücksichtigung affektiver Komponenten im Musikunterricht erfordert es, mehr als bisher interpersonale und emotionale Faktoren eines nicht lehrer-, sondern gruppenorientierten Musikunterrichts ins Zentrum pädagogischer Bemühungen zu stellen.

Die Betrachtung der im Musikunterricht angewandten methodischen Verfahrensweisen unter dem Aspekt ihrer kommunikativen Relevanz kann zunächst davon ausgehen, daß die Lehrer-Schüler-Interaktion eine Kommunikationssituation darstellt, in der es um die Entwicklung einer für den Erziehungsprozeß konstitutiven »hilfreichen Beziehung« geht. Damit kann der Erziehungsprozeß in gewisser Weise in Analogie zu denjenigen psychotherapeutischen Prozessen gesehen werden, die darauf abzielen, durch bestimmte Verhaltensweisen des Therapeuten im verbalen Bereich positive Bedingungen zu schaffen, die dem Klienten die Klärung und Lösung seiner psychischen Konflikte ermöglichen.

Ein derartiges Konzept wurde von Carl R. Rogers, dem Begründer der sogenannten »client-centered-therapy«, entwickelt. Deren Grundprinzipien sind an anderer Stelle ausführlich dargestellt und erörtert worden und sollen im folgenden nur unter dem Aspekt ihrer pädagogischen Verwertbarkeit behandelt werden.

Entscheidend für das Konzept von Rogers ist die Verwendung von Verhaltensvariablen für Therapeuten, die insbesondere die Dimensionen »positive Wertschätzung und emotionale Wärme«, »Echtheit und Selbstkongruenz« sowie »Verbalisierung emotionaler Erlebnisinhalte des Klienten« betreffen und die nach Rogers für jede Art von hilfreichen Beziehungen bedeutsam sind, in denen »zumindest eine der Parteien die Absicht hat, beim anderen Entfaltung, Entwicklung, Heranreifung, besseres Agieren, ein verbessertes Fertigwerden mit dem Leben zu fördern«<sup>14</sup>.

Bezogen auf die eingangs aufgeführten Probleme bei der Verbalisierung musikalischer Erlebnisse im Musikunterricht erhält in Zusammenhang mit den oben genannten Verhaltensvariablen die Dimension »Verbalisierung emotionaler Erlebnisinhalte des Klienten« bzw. des Partners besonderen Stellenwert. Die damit angesprochene Empathiefähigkeit, die darauf abzielt, das »innere Bezugssystem« des anderen, »das Zentrum seines Wahrnehmungsfeldes zu erreichen und mit ihm als Wahrnehmender zu sehen«<sup>15</sup>, vergleicht Rogers mit der unterschiedlichen Wahrnehmungsmöglichkeit bestimmter Gestaltphänomene: »So wie man bei aktiver Konzentration plötzlich ein Diagramm als abfallende und nicht als ansteigende Treppe sieht oder statt einer Kerze zwei Gesichter wahrnimmt, genauso kann sich der Berater durch aktives Bemühen in das Bezugssystem des Klienten versetzen.«<sup>13</sup>

Das In-Beziehung-Treten zu einem anderen Menschen ist daher eher im Sinne eines »Verstehens mit« als eines »Verstehens von« geprägt<sup>14</sup>, wobei der Berater insbesondere die Bedeutsamkeit des Gesagten reflektiert. Die Vermittlung von »Aufmerksamkeit, Verstehen und Akzeptierung«<sup>15</sup> schafft »die notwendigen Rahmenbedingungen für die Entfaltung der Selbstaktualisierungstendenz«<sup>16</sup> des Menschen. Einfühlerndes Verstehen begünstigt zugleich eine Atmosphäre, die konstitutiv für »selbstinitiiertes, auf Erfahrung beruhendes Lernen«<sup>17</sup> ist: Die Fähigkeit des Lehrenden, ein sensibles Bewußtsein dafür zu entwickeln, »wie der Erziehungs- und Lernprozeß für den Lernenden aussieht«, erhöht die Wahrscheinlichkeit, »daß signifikantes Lernen stattfindet«<sup>18</sup>. Gegenüber dem herkömmlichen wertenden Verstehen des »ich verstehe, wo es bei Dir fehlt« begünstigt sensibles Einfühlungsvermögen eine Reaktion des Lernenden, die eine weitgehendst wertungsfreie Anerkennung empfinden läßt: »Endlich versteht jemand, wie ich mich fühle, wie ich mir vorkomme, ohne daß er mich analysieren oder beurteilen will. Jetzt kann ich endlich zu mir selbst kommen, mich entfalten und lernen.«<sup>19</sup>

Gerade für den Musikunterricht, wo die enge Bindung des Erfahrungs- und Informationsstandes an die Bedürfnis- und Motivationslage infolge des affektive Implikationen besonders begünstigenden ästhetischen Bereiches sehr ausgeprägt auftritt, ist es notwendig, sich um ein »genaues, empathisches Verständnis für die innere Welt« des Lernenden zu bemühen.<sup>20</sup> Hierzu erscheint das Konzept von Carl R. Rogers, wie es hier nur im Rahmen eines Hinweises dargestellt wurde, als ein geeigneter, weiter zu verfolgender Ansatz, den Problemen der Verbalisierung, die in einem auf metakommunikative Reflexionsprozesse abzielenden handlungsorientierten Musikunterricht im besonderen Maße auftreten, mit entsprechenden Hilfestellungen begegnen zu können.

#### 4.4. Grundzüge handlungsorientierten Musikunterrichts

##### Intentionen und Prinzipien, Lernbereiche und Inhalte (Rauhe)

###### 4.4.1. Intentionen und Lernbereiche

Beschäftigen sich die vorigen Abschnitte vorrangig mit der didaktischen Vermittlungsproblematik und der Frage der Sozial- und Aktionsformen des Unterrichts, so soll hier die zielorientierte Inhaltsproblematik in den Mittelpunkt gerückt werden. Dabei spielen folgende Gesichtspunkte und Intentionen eine besondere Rolle:

(1) Da der handlungsbezogene didaktische Ansatz von seiner *Intention* her die tendenzielle Selbstbestimmung aller am Unterricht Beteiligten anstrebt, erstreckt sich diese Selbstbestimmung, die natürlich ihre Grenze in den verschiedenen Vermittlungsbedingungen findet, auch auf die zielorientierte Inhaltsentscheidung, die das Lernen durch zielgerichtetes Handeln ebenso prägt wie die oben untersuchten Vermittlungs- und Interaktionsbedingungen.

(2) Die von Bloom in seiner Lernzieltaxonomie vorgenommene prinzipiell sinnvolle Unterscheidung zwischen kognitiven, affektiven und psychomotorischen *Lernzielbereichen* darf im Rahmen des handlungsorientierten Ansatzes nicht zu deren Isolierung voneinander führen, was ohnehin der spezifischen Eigenart musikalischer Kommunikation widerspricht (vgl. 2.1.). Um dieser Durchdringung der Lernbereiche Rechnung zu tragen, werden insbesondere solche Inhalte ausgewählt, die die integrative Tendenz verdeutlichen und erfahrbar machen. Es sind dies in erster Linie handlungsbezogene (prozessuale) und erst in zweiter Linie gegenstandsbezogene (verdinglichte) Inhalte.

(3) Zu solchen handlungsbezogenen Inhalten gehören – wie die Untersuchungen der ersten drei Kapitel zeigten – die Vorgänge des Hörens und Verstehens. Sie haben außerdem den großen Vorzug – je nach Hör- und Verstehensategorie –, nicht auf jeweils *ein* Musikwerk beschränkt zu bleiben, sondern übertragbar zu sein, d. h. den angesichts der stets anwachsenden Stofffülle unerläßlichen Transfer zu ermöglichen. Dies bedeutet, daß es in Anbetracht der geringen zur Verfügung stehenden Zeit für den Musikunterricht wichtiger ist, Hören und Verstehen so zu lernen, daß man es auch auf möglichst viele andere Werke anwenden (übertragen) kann, ohne deren jeweils spezifische Eigenart zu vernachlässigen. Es geht also mehr um die Vermittlung von Handlungen als die von Stoffen oder Gegenständen im Sinne tradierter Bildungsinhalte und Kulturgüter. Dies darf allerdings kei-

neswegs so aufgefaßt werden, als würde die Behandlung von Musikwerken im handlungsorientierten Unterricht zu kurz kommen, denn jedes Hören und Verstehen bedarf eines Objekts. Insbesondere die Ausführungen zum hermeneutischen und strukturanalytischen Aspekt (vgl. 2.2. und 2.5.) dürften deutlich gezeigt haben, in welchem Maße Hör- und Verstehensprozesse und ihre Vermittlung von der jeweiligen Beschaffenheit des Objekts abhängen. Außerdem stellen die in 4.7. formulierten kategorialen Fragen eines handlungsorientierten Musikunterrichts die Behandlung eines Musikstückes exemplarisch in den Mittelpunkt. Nur kann sich die Vermittlung des Hörens und Verstehens im Musikunterricht nicht – wie es leider häufig geschieht – ausschließlich auf bloße strukturell orientierte immanente »Werkbetrachtung« beschränken, sondern muß in stärkerem Maße als bisher die komplexen und vielfältigen Bedingungsbeziehungen musikalischer Kommunikation und Interaktion einbeziehen, etwa in Form der in 2.5. dargestellten interdisziplinären Korrespondenzanalyse musikalischer Werke oder in Form der Gruppenimprovisation, die beide handlungsbezogenes Verstehen intendieren.

Gemäß dem hier entwickelten Konzept darf sich die Behandlung von Musik keinesfalls auf die rein kognitive Beschreibung, Analyse und Interpretation des mehr oder weniger aus der Distanz zu betrachtenden Werkes und seiner Entstehungs- wie Vermittlungsbedingungen (im Sinne der interdisziplinären Korrespondenzanalyse) beschränken, sondern muß stets auch und vor allem den affektiven und psychomotorischen Bereich dadurch einbeziehen, daß der handelnde Umgang mit Musik sowie dem ihr zugrunde liegenden Klangmaterial (durch Realisation, Reproduktion und Improvisation in der Gruppe oder allein) und das einfühlende Erleben ihrer Sinngehalte (durch empathisches Hören und Verstehen) angebahnt und gefördert wird. Lerninhalt ist also weniger das Musikwerk als »Gegenstand«, sondern mehr der lebendige, handelnde, gleichermaßen kognitive, affektive und psychomotorische Umgang mit ihm. Nicht »Werkbetrachtung«, sondern »Werknachvollzug«, nicht »Werkanalyse«, sondern »Werkbefahrung« – so könnte verkürzt die Devise handlungsorientierten Musikunterrichts lauten, die in der Planung und Gestaltung nach dem Katalog der Fragestellungen von 4.7. ihren Niederschlag findet.

###### 4.4.2. Didaktische Prinzipien

Für die Verwirklichung dieses Konzepts sind neben den genannten gruppenunterrichtlichen Verfahren<sup>1</sup> folgende didaktische Prinzipien wichtig:<sup>2</sup>

(1) *Kommunikation* aller am Lernprozeß Beteiligten über ihre musikalischen Erfahrungen, Einstellungen, Wahrnehmungs- und Verhaltensweisen.

(2) Gemeinsame *Entscheidung* aller am Lernprozeß Beteiligten über Ziel, Inhalt und Gestaltung des Unterrichtsvorgangs, wobei dem Lehrer aufgrund seines Erfahrungs- und Informationsvorsprungs selbstverständlich eine stets zu reflektierende und zu problematisierende Sonderstellung zukommt. Eine solche gemeinsam zu treffende Entscheidung bezieht sich auch auf die Auswahl eines zu behandelnden Musikstückes, das an die kommunikativ ermittelten Erfahrungen, Einstellungen, Wahrnehmungs- und Verhaltensweisen anknüpfen sollte (vgl. 4.7.).

(3) Der Vielschichtigkeit des Phänomens Musik im allgemeinen und des einzelnen Werkes im besonderen sollte durch die Wahl solcher didaktischer *Vermittlungsformen und -aspekte* Rechnung getragen werden, die nicht nur den interdisziplinären Aspekten des zweiten Kapitels entsprechen, sondern neben der auditiven auch visuelle, haptische, gestisch-taktile, motorische und sonstige Kommunikations- und Interaktionsebenen einschließen.

#### 4.4.3. Lerninhalte

Im Mittelpunkt handlungsorientierten Musikunterrichts stehen folgende mannigfach miteinander verflochtene, sich vielfach überschneidende Lerninhalte des für das Hören und Verstehen zentralen Bezugs zwischen Objekt und Subjekt und seiner vielschichtigen Bedingungs-zusammenhänge. Diese Inhalte sollten jeweils die drei Lernbereiche (den kognitiven, affektiven und psychomotorischen Lernbereich) gleichgewichtig abdecken, so daß alle am Lernprozeß Beteiligten sie an sich selbst erfahren, kommunizieren und kritisch reflektieren können.

Zu diesen Lerninhalten gehören vor allem:

(1) Der Lerninhalt der musikalischen *Gestalt* und *Beschaffenheit* eines Musikstückes, der sich durch Strukturanalyse und hermeneutische Interpretation, insbesondere im Zusammenhang der interdisziplinären Korrespondenzanalyse, erschließen läßt (vgl. 2.5.).

(2) Der Lerninhalt der *Vermittlung* eines Musikstückes durch Interpretation, Aufnahme, Produktion, Vervielfältigung, Distribution und Konsumtion im sozio-kulturellen und sozio-ökonomischen Bedingungs- und Verwertungszusammenhang, der die Heranziehung sozial-, verhaltenswissenschaftlicher und rezeptionspsychologischer Aspekte und Methoden erfordert (vgl. 2.1., 2.6., 2.7. und 2.8.).

(3) Der Lerninhalt der *Funktion* eines Musikstückes für den Rezipienten bzw. die Rezipientengruppe, der vor allem durch gesellschaftliche, sozialisatorische und situative Bedingungen geprägt ist (vgl. 2.7., 2.8. und 2.9.).

(4) Der mit dem vorigen eng zusammenhängende Lerninhalt der *Wirkung* eines Musikstückes auf den Rezipienten bzw. auf die Rezipientengruppe, der sich u. a. auf das Hervorrufen oder Verstärken von Gefühlen, Erlebnissen oder Erfahrungen, auf das Wecken nostalgischer Erinnerungen oder Sehnsüchte, auf Anregung, Entspannung, Ablenkung oder Zerstreuung, auf die Auslösung spontaner Reaktionen mimischer, gestischer, motorischer, tänzerischer oder sonstiger non-verbaler und verbaler Art erstreckt, d. h. auf vielfältige Phänomene, die in 2.3., 2.5., 2.6., 2.7., 2.8. und 2.9. untersucht worden sind.

Alle diese Lerninhalte werden in den Gesamtzusammenhang handlungsorientierten Musikunterrichts gestellt, für dessen Planung und Durchführung außer diesen zielorientierten Inhaltsvorschlägen vor allem die in 4.6. entwickelten didaktischen Kategorien Bedeutung gewinnen.

#### 4.5. Integrative Tendenzen handlungsorientierten Musikunterrichts

Versuch einer Synthese funktionaler und werkimmanenter didaktischer Analyse und Interpretation von Musik  
(*Rauhe*)

Um Mißverständnissen vorzubeugen, soll noch einmal betont werden, daß handlungsbezogener Unterricht weder eine nur am Hör- und Verstehenssubjekt orientierte einseitige soziologistische und psychologistische Behandlung von Musik noch eine ausschließlich auf das Hör- und Verstehensobjekt beschränkte strukturell-immanente Werkbetrachtung anstrebt, sondern gerade unter Zugrundelegung des Handlungsbegriffes und der daraus abgeleiteten mehrdimensionalen Kategorie handlungsbezogenen Verstehens (vgl. 3.) eine Synthese versucht, die auf dem im fünften Kapitel dargestellten Integrationsmodell basiert. Diese Synthese beruht auf der in 1.1. dargelegten Komplementarität der »platonistischen« Auffassung von Musik als vergegenständlichtem Werk und der »operationalistischen« Auffassung von Musik als sich vollziehendem Handlungsablauf und knüpft u. a. an die Erkenntnis Adornos an, daß Musik – wie alle Kunst – »ebenso soziale Tatsache wie ein sich selbst Ausformendes, von unmittelbar gesellschaftlichen Desideraten sich Befreiendes«<sup>1</sup> ist.

Es würde den Rahmen dieser Ausführungen sprengen, genauer zu prüfen, inwieweit Musik nicht nur gesellschaftliche Verhältnisse widerspiegeln, sondern – sofern man sie als Handlungsabfolge interpretiert (siehe 1.1.) – auch die Möglichkeit von Handlungsalternativen anbieten, d. h. die Funktion von »Gegenmodellen« zur gegenwärtigen Realität erlangen kann. Einen ähnlichen Ansatz vertritt Christoph Richter, indem er feststellt, daß die Reflexion über die gesellschaftliche Bedingtheit von Musik im Unterricht erst dann Sinn und Berechtigung erhält, wenn auch die in der Musik selbst liegende Möglichkeit zur Befreiung (Adorno) und zur Alternative gegenüber den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen mit einbezogen wird. Nach Richter konstituiert Musik als Kunst »in der versuchten Befreiung einen eigenen anderen Wirklichkeitsbereich, der zwar gesellschaftlich bedingt ist, aber doch – dies ist für die Bedeutung der Musik als Kommunikationsmittel wichtig – die Erlösung von dieser Bedingtheit wenigstens sucht. Wenn also die gesellschaftliche Bedingtheit von Kunst in den Musikunterricht eingebracht werden soll, muß gerade das an der Musik verdeutlicht werden, was die Veränderung des Verhaltens, die Erziehung zur Alternative, bewirkt«<sup>2</sup>. Zur Verdeutlichung der »ambivalenten Stellung der Kunst zwischen ihrem Sein als sozialer Tatsache und der Befreiung davon« zieht Richter<sup>3</sup> ein Zitat von Hilde Domin über den Wirklichkeitscharakter von Kunst heran: Das Kunstwerk »muß wahr sein in bezug auf das, was es ist und was es mitbringt . . . auf die konkrete Wirklichkeit der Erfahrung, durch die es hindurchgegangen ist und die es gefiltert und konzentriert und auch transformiert hat . . . Auch wenn es phantastisch ist, ist es immer und ausschließlich bezogen (auch im Spiel noch im Ernst) auf diese Art Wahrheit. Das Kunstwerk hilft zu erkennen und zu erleben, wie die Dinge wirklich sind, wie man selbst ist, wie die konkrete Wirklichkeit ist, in der man sich bewegt, und wie sie sich zur Wirklichkeit aller Zeiten verhält, auch wie sie sein sollte, im Idealfall, und was man mit der Wirklichkeit für Erfahrungen machen kann . . . Kunst hilft beim Erfahren, beim sich Durch-und-durch-Aneignen und Erkennen von Wahrheit, und zwar im Konkreten: durch Erfahrungsmodelle und Gegenmodelle, durch Darstellung und Imagination. Die Wahrheit wird also nicht deduziert wie in der Philosophie. Sie hat Epiphaniecharakter: sie erscheint. Sie geht einem auf, sie wird sichtbar, greifbar, fühlbar, benennbar und vollziehbar, sie wird zu eigen gemacht. Dabei ist sie in dieser Form der »Erscheinung« wahrer, daher wirklicher als die »erste« Wirklichkeit, die Gegenstand der Erfahrung war und in ihrer Einmaligkeit sehr viel Nicht-Musterhaftes enthielt.«<sup>4</sup>

Diese Interpretation von Kunst deckt sich mit der von Walther Killy,

der feststellt, daß Kunst als Symbolsprache die »Welt erschließt, indem sie sie verschlüsselt«. Wenn diese Interpretation von Kunst auch zunächst auf den Bereich der Literatur zugeschnitten ist, so läßt sie sich in Anbetracht der in 2.1. entwickelten Erkenntnisse über den engen Zusammenhang von verbaler und musikalischer »Sprache« durchaus auch – zumindest ansatzweise – auf die Musik übertragen.

Bringt man eine solche ästhetische Auffassung, die der Besonderheit des musikalischen Bereichs entsprechend zu modifizieren wäre, in Zusammenhang mit dem oben entwickelten handlungsorientierten didaktischen Konzept, so ergeben sich Ansätze zur Überbrückung des Gegensatzes zwischen Musikpraxis und Musiktheorie, zwischen Aktion und Reflexion, Rezeption und Interaktion, Reproduktion und Produktion durch gleichermaßen kognitiv, affektiv und psychomotorisch bestimmtes Handeln und Be-handeln. Außerdem beinhaltet dieses Konzept ästhetische Ansätze zur Konkretisierung und Realisierung der vielfach erhobenen, aber kaum verwirklichten Forderung nach Emanzipation, indem es einerseits die vielfältigen Vermittlungsbedingungen von Musik auf der Basis handelnder Selbsterfahrung reflektiert und andererseits solche Musikwerke einbezieht, die aufgrund ihrer Gestalt, Vermittlung, Funktion und Wirkung die Entwicklung von Alternativen zu den durch Massenkommunikation, Musikmarkt und Kulturindustrie geprägten unbewußten Hörweisen und rudimentären Verstehensarten ermöglichen. Diese Alternativen liegen in der *kommunikativen Handlungskompetenz* und umfassen u. a. die Fähigkeit, selbst nicht gewünschte, »fremdbestimmte« Normen des Hörens und Verstehens abzubauen (zu »entinnerlichen«) und selbst gewünschte, bewußt und kritisch auf der Grundlage eigener kommunikativer Erfahrungen und Handlungen ausgewählte bzw. kreativ entwickelte »selbstbestimmte« Normen zu erwerben (zu verinnerlichen). Dieses Ziel kann letztlich nur auf dem Wege über die auf Selbsterfahrung beruhende Erkenntnis und Bewußtheit der eigenen Bedürfnis-, Einstellungs-, Wahrnehmungs- und Verhaltenssituation sowie der ihr zugrunde liegenden Entstehungsvorgänge, d. h. der Normen und Mechanismen ihrer Verinnerlichung, und ihrer Bedingungsbeziehungen dadurch vermittelt werden, daß der (musikalische) Sozialisationsvorgang selbst zum Lerninhalt gemacht und auf Meta-Ebene reflektiert wird. Dabei soll den Schülern auf der Grundlage ihrer eigenen Erfahrungen und Erlebnisse bewußt werden, daß Einstellungen und Einstellungssysteme unterschiedlich beeinflussbar sind und daß sie sich Änderungen um so hartnäckiger widersetzen, je größer ihre »funktionale Signifikanz für das betreffende Individuum« (d. h. ihre Bedeutung für die individuelle Erfahrungs-, Bedürfnis- und Motivationsstruktur) und

je stärker ihre »Stützung durch die sozio-kulturelle Umwelt« ist. Alle Maßnahmen, Einstellungen zu ändern, müssen folglich darauf abzielen, die »internen und externen Bedingungsfaktoren zu modifizieren oder zu eliminieren. Angesichts der multifaktoriellen Verursachung verspricht ein gleichzeitiges multidimensionales Vorgehen den besten Erfolg«<sup>5</sup>. Dies gilt besonders für den musikalischen Bereich, weil sich musikalische Kommunikation und musikalisches Hören und Verstehen auf verschiedenen Ebenen (der auditiven, visuellen, haptisch-taktilen, gestisch-motorischen usw.) und in verschiedenen Dimensionen (u. a. Raum, Zeit, sozialer und situativer Kontext, Sozialisationshintergrund usw.) vollziehen, durch eine Fülle vielschichtiger Faktoren bedingt sind, die in 2. untersucht wurden, und sich nur durch ein differenziertes Bezugssystem von Rezeptions-, Verstehens- und didaktischen Kategorien erfassen lassen, wie es in 3. entwickelt worden ist.

#### 4.6. Kategoriale Bestimmung und Strukturierung handlungsorientierten Musikunterrichts

Entwicklung didaktischer Kategorien im Bezugsfeld der Verstehens-kategorien und ihrer Korrespondenzen

(Rauhe)

Die Entwicklung didaktischer Kategorien ergibt sich als notwendige pädagogische Konsequenz aus den Erkenntnissen der letzten Abschnitte über die Intentionen und Prinzipien, Lernbereiche und -inhalte handlungsorientierten Musikunterrichts sowie seiner Tendenz zur Synthese funktionaler und werkimmanenter Gesichtspunkte bei der Behandlung von Musik speziell im Hinblick auf die Vorgänge musikalischen Hörens und Verstehens, die in 3. kategorial erfaßt wurden. Die didaktischen Kategorien müssen vor dem Hintergrund einer handlungsorientierten Curriculumentwicklung und eines daraus abgeleiteten handlungsorientierten Konzepts kritisch-kommunikativer Musikdidaktik gesehen werden. Sie sind als begriffliches und methodisches Instrumentarium gedacht, mit Hilfe dessen sich die Planung und Gestaltung handlungsbezogenen Musikunterrichts besser strukturieren und problematisieren läßt. Sie haben einerseits anregende und kreativitätsfördernde Funktion, indem sie die Phantasie des Lehrers und – soweit möglich – auch der mitplanenden Schüler stimulieren. Andererseits dienen sie als kategoriales Hilfsmittel für die kritische Reflexion, Legitimation und Kontrolle der Unterrichtsplanung und -durchführung, d. h. gleichsam als Evaluationsinstrumentarium, das sich allerdings grundsätzlich von den behavioristisch orientierten Testmethoden

der Unterrichtsbeobachtung und Leistungskontrolle unterscheidet. Während diese an mehr oder weniger starr fixierten Endzielen als empirisch überprüfbaren Verhaltensqualifikationen ausgerichtet sind, versuchen die hier entwickelten didaktischen Kategorien den bei aller Intentionalität flexiblen und offenen kommunikativen Handlungsablauf des Musikunterrichts zu planen, zu strukturieren und hinterfragbar zu machen.

(1) Mit der Kategorie der *Handlungsbezogenheit* soll eine Auswahlkategorie für Lerninhalte und Interaktionsformen bezeichnet werden, die auf handlungsbezogenes Verstehen (vgl. 3.) zielt und sich daher tendenziell an der möglichst engen Verbindung von Wahrnehmung und Verhalten, Erfahrung und Wirklichkeit, Sein und Bewußtsein, Innen- und Außenwelt orientiert. Das bedeutet weitgehendes Vermeiden isolierten musikalisch-technischen Verhaltenstrainings (z. B. beim Notenerlernen, bei der Improvisation, Reproduktion oder didaktischen Interpretation) durch permanenten hörenden, erfahrenden und erlebenden Mitvollzug und durch bewußte Einbeziehung affektiver und psychomotorischer Implikationen. Viele Frustrationserscheinungen im Musikunterricht dürften nicht zuletzt auf die didaktisch-methodische Abtrennung musikalischer Verhaltensformen von ihren ursprünglich vorhandenen affektiven Besetzungen während des Unterrichtsprozesses zurückzuführen sein. Diese unselbige Trennung wird durch Handlungsbezogenheit (im handlungstheoretischen Sinne) überwunden bzw. vermieden. Dies ist schon aus Gründen der Motivation notwendig, es sei denn, daß die affektive Besetzung musikalischer Verhaltensweisen – wie etwa bei Schlager und Schulze – auf kulturindustriell gesteuerten projektiven Assoziationen beruht. In solchen Fällen erscheint eine Auflösung der assoziativen Koppelung zwischen Struktur und Erlebnis unerlässlich, auch wenn sie mit Frustrationen als kognitiven Dissonanzen verbunden ist.

(2) Der Begriff *Interaktionsbezogenheit* umreißt eine didaktische Kategorie, die interaktives Verstehen (vgl. 3.) intendiert, musikbezogenes Verhalten als Lerninhalt schwerpunktmäßig einbezieht (d. h. sich nicht auf Werkinterpretation und -reproduktion beschränkt) und auf gruppenbezogenes, sozial sensibles und sensibilisierendes »Lernen in Freiheit« zielt. Dies entspricht in vieler Hinsicht dem didaktischen Konzept von Rogers, dessen wesentlichste Intentionen sich in folgenden Punkten kurz umreißen lassen<sup>1</sup>:

(a) »Lernen in Freiheit« schließt persönliches Engagement ein: Die ganze Person steht sowohl mit ihren Gefühlen als auch mit ihren kognitiven Aspekten im Lernvorgang.

(b) Es ist selbst-initiiert: Sogar dann, wenn der Antrieb oder der Reiz

von außen herrührt, kommt das Gefühl des Entdeckens, des Hinausgreifens, Ergreifens und Begreifens von innen.

(c) Es durchdringt den ganzen Menschen: Es ändert das Verhalten, die Einstellungen, vielleicht sogar die Persönlichkeit des Lernenden.

(d) Es wird vom Lernenden selbst bewertet: Er weiß, ob es sein Bedürfnis trifft, ob es zu dem führt, was er wissen will, ob es auf den von ihm erlebten dunklen Fleck der Unwissenheit ein Licht wirft. Der geometrische Ort des Bewertens liegt zweifelsfrei beim Lernenden selbst.

(e) Sein wesentlichstes Merkmal ist Sinn: Wenn derartiges Lernen stattfindet, dann ist in der gesamten Erfahrung enthalten, daß der Lernende Sinn darin sieht.

(3) *Kommunikationsbezogenheit* soll eine didaktische Kategorie bezeichnen, die erstens auf kommunikatives Verstehen (vgl. 3.) gerichtet ist, d. h. sich am erkenntnistheoretisch relevanten Wechselbezug zwischen Objekt und Subjekt orientiert, die zweitens den auf kommunikative Kompetenz zielenden Unterrichtsprozeß selbst als Kommunikationsvorgang thematisiert und reflektiert und die drittens Musik als Spezialfall menschlicher Kommunikation interpretiert, d. h. über Kommunikation kommuniziert, also Meta-Kommunikation impliziert (vgl. 2.1.).

(4) Dieser letzte Aspekt entspricht der Kategorie der *Meta-Stufigkeit*, die sich auf Kommunikation, Interaktion und Verstehen erstreckt, denn didaktische Vermittlung von Musik vollzieht sich als Kommunikation über Kommunikation ebenso auf der Meta-Ebene wie die Behandlung von Interaktion (als Interaktion über Interaktion, d. h. Meta-Interaktion) und das Verstehen des Verstehens (d. h. Meta-Verstehen) (vgl. 4.1. und 4.2. und die Funktion des Meta-Verstehens als »Brücke« zwischen dem erkenntnistheoretischen und pädagogischen Bereich des Integrationsmodells in 5.).

(5) Die didaktische Kategorie der *Interdisziplinarität* ergibt sich zunächst schon aus der Besonderheit des Phänomens Musik, das sich nicht nur auf verschiedenen Kommunikationsebenen entfaltet, sondern in mannigfache Bedingungs- und Funktionszusammenhänge eingebunden ist, die sich nur unter Heranziehung interdisziplinärer Aspekte behandeln lassen (siehe 2.). Dementsprechend sind die Fragen, die unser handlungsorientiertes Konzept kommunikativer Didaktik an die Musik stellt, interdisziplinär und richten sich nicht nur auf die immanente Struktur, sondern beziehen die pädagogisch bedeutsamen vielschichtigen Sozialisations-, Situations- und Funktionszusammenhänge ihrer Vermittlung ein.

(6) Der Begriff *Relationalität* soll die spezifische Ausrichtung hand-

lungsorientierten Musikunterrichts auf das hörende und verstehende Erfassen der eben genannten vielfältigen Beziehungen musikalischer Kommunikation und Interaktion bezeichnen, insbesondere den interdependenten relationalen Zusammenhang von musikalischer Struktur, ihrer Vermittlung, Funktion und Wirkung im musikbezogenen sozial determinierten Interaktionsfeld.

(7) Mit dem Begriff *Aktualität*, der gewisse etymologische Verwandtschaft mit dem des Handelns aufweist (Aktualität ist abgeleitet von lateinisch *agere* = handeln), soll eine didaktische Kategorie des Unterrichtsverlaufs und der Wahl der Unterrichtsinhalte charakterisiert werden. Diese Kategorie bezieht sich zum einen auf die zumindest tendenzielle Synchronisation von Unterrichtssituation und didaktischer Reaktion (didaktische Handlungsaktualität). Eine solche Abstimmung von möglichst schnell, komplex (d. h. unter verschiedensten Gesichtspunkten) und präzise erfaßter Unterrichtssituation einerseits und didaktischer Handlung andererseits erfordert erstens eine differenzierte Sensibilität für Gruppenprozesse und Situationsbedingungen verschiedenster Art, die letztlich nur durch eine stark praxisbezogene projektorientierte Lehreraus- und -fortbildung erreicht werden kann, zweitens eine große Flexibilität und Reaktionsfähigkeit sowie drittens ein möglichst umfangreiches und vielfältiges Repertoire an didaktisch-methodischen Verhaltensweisen (d. h. ein didaktisches Interaktionsrepertoire vergleichbar etwa mit dem Strukturrepertoire bei der musikalischen Improvisation). Dieses Verhaltensrepertoire kann auch wiederum nur in praktischen Unterrichtssituationen systematisch trainiert und möglichst durch Selbstkontrolle (u. a. mit Hilfe von Ton- und Videoaufzeichnungen) überprüft und korrigiert werden (u. a. nach dem Prinzip des *micro-teaching*). Diese Flexibilität darf allerdings nicht dahingehend mißverstanden werden, als ob der Lehrer in seinem didaktischen Problembewußtsein nicht dem des Schülers normalerweise überlegen sei und als ob der Lehrer nicht auch in kontrollierter und selbstkritischer Weise seine eigene Erfahrung, sein eigenes Vorverständnis und – in dosierter Form – seinen Informationsvorsprung in den Unterricht mit einbrächte, ohne nun gleich in autoritäre und lehrerzentrierte Verhaltensweisen zu verfallen. Ein Leugnen dieser »natürlichen« Vorgaben, die sich im übrigen aus der notwendigen didaktischen Intentionalität jedes Lehrerverhaltens ergeben, würde das Heraufbeschwören pädagogischer Utopien und den Verzicht auf jegliche Zielorientiertheit des Unterrichts bedeuten.

Die Kategorie der Aktualität bezieht sich zum andern auf die gewählten Unterrichtsinhalte (*Inhaltsaktualität*), wofür wiederum drei Gesichtspunkte maßgebend sind: erstens der möglichst enge Bezug zur

Einstellungs-, Erfahrungs-, Wahrnehmungs- und Bedürfnissituation der Schüler, der dazu führt, daß diese einen Unterrichtsinhalt als aktuell empfinden, zweitens die »gegenwärtige Wirksamkeit« (als weiteres Bedeutungsfeld der Kategorie aktuell) einmal im Hinblick auf die Motivation und Stimulation des didaktischen Handlungsablaufes und zum andern hinsichtlich der Zielbezogenheit des Lernprozesses in der Gruppe. Hier berührt sich die Kategorie der Aktualität mit der der Handlungsbezogenheit.

(8) Die Kategorie der *Prozessualität* besagt, daß das didaktische Augenmerk mehr auf den *Unterrichtsverlauf* und seine pädagogische Bedeutung, mehr auf den *Handlungsprozeß* als erzieherischen Faktor gelegt wird als auf die möglichst schnelle Erreichung statischer Endziele und eindeutig meßbarer Endergebnisse. Die Kategorie strebt zumindest tendenziell eine optimale Verbindung von handlungsorientierter Intentionalität und kommunikativer Offenheit der Lernprozesse an und besitzt besondere Bedeutung für die Vermittlung kommunikativer Kompetenz.

(9) Die didaktische Kategorie der *Kreativität* bezieht sich auf die besondere Förderung und Berücksichtigung divergenten Schülerverhaltens während des Unterrichts, d. h. auf die permanente Tendenz, auch solche Impulse, Einfälle, Gedanken, Verhaltensweisen soweit wie möglich einzubeziehen, die den geradlinig auf das Ziel verlaufenden Unterrichtsprozeß durch einen spiralenförmigen oder vielleicht sogar »schlangelinienartigen« ersetzen. Diese Kategorie korrespondiert eng mit der der Handlungs- und Interaktionsbezogenheit und dient der Förderung originellen, produktiven, phantasievollen, einfalls- und erfindungsreichen, innovierenden, spontan divergenten Denkens, Handelns und Verstehens, der »Fähigkeit, Erfindungen zu machen« (Guilford), sowie »Problemsituationen mit neuen, von den bisherigen Denktechniken abweichenden Lösungsmethoden zu begegnen bzw. scheinbar problemlose Situationen zu problematisieren und solchermaßen neue Aspekte zu erschließen«<sup>2</sup>.

#### 4.7. Konkrete Hinweise für die Unterrichtspraxis

Katalog kategorialer Fragestellungen einer offenen Planung und Gestaltung handlungsorientierten Musikunterrichts  
(Rauhe)

Als weitere Konsequenz aus den in diesem Band vorliegenden Untersuchungen ergeben sich als Anwendungsbereich der didaktischen Kate-

gorien folgende *kategoriale Fragestellungen* handlungsorientierten Musikunterrichts, die eine mehrfache *Funktion* haben:

(1) Sie dienen als methodisches Hilfsmittel, gleichsam als »check list« für die unterrichtliche Konkretisierung der in 4.4. dargestellten Intentionen und Prinzipien, Lernbereiche und -inhalte und sollen die pädagogische Phantasie des Lehrers bei der Strukturierung einer handlungsorientierten offenen (d. h. vorher nicht starr festgelegten und nicht linear auf vorformulierte statische Endziele ausgerichteten) flexiblen kommunikativen Unterrichtsplanung und -durchführung anregen. Außerdem können die Fragen als kategoriales Instrument für die Legitimation, Problematisierung und Revision von Lerninhalten bei der Curriculumentwicklung und -erprobung verwendet werden.

(2) Sie sind bewußt so formuliert, daß sie nicht nur als Fragen zu verstehen sind, die den Lehrer bei der Unterrichtsvorbereitung beschäftigen, sondern gleichzeitig auch als Probleme, die die Schüler direkt angehen, insbesondere dann, wenn sie dem handlungsorientierten Konzept entsprechend (soweit es jeweils nach Schulstufe, Klassenfrequenz und sonstigen Bedingungen möglich ist) an der Unterrichtsplanung aktiv mitwirken, was z. B. im Rahmen des Kursangebots der Sekundarstufe II die Regel darstellen sollte. Wo immer in den Fragestellungen das Wort »Schüler« vorkommt, ist es daher entsprechend ersetzbar durch »wir«, z. B. in Frage ①: »Wie werden *wir* im Rahmen welcher Umweltbedingungen wodurch geprägt?« Bereits an diesem Beispiel zeigt sich, von welcher geradezu existentiellen Bedeutung die kategorialen Fragestellungen für die Schüler sind. Dies ist diesen zumindest in der Sekundarstufe meist auch bewußt und löst bei einer sinnvollen Einbeziehung dieser Problemstellungen überwiegend starke Motivationen aus.

(3) Hieraus ergibt sich zwangsläufig die dritte Funktion der kategorialen Fragestellungen: Sie selbst werden im Sinne der didaktischen Kategorie der Meta-Stufigkeit zum Gegenstand handlungsorientierten Unterrichts. Das bedeutet: Nicht das unter Berücksichtigung der Fragen ① bis ⑩ ausgewählte Musikwerk allein ist Unterrichtsobjekt, sondern gleichzeitig oder – je nach Unterrichtssituation – sogar vorrangig die didaktische Reflexion über die vielschichtigen, in den 36 Fragestellungen formulierten Probleme seiner Vermittlung innerhalb und außerhalb des Musikunterrichts, d. h. die *interdisziplinären Probleme musikalischer und pädagogischer (spricht: metastufiger) Kommunikation*, wie sie in diesem gesamten Buch aufgezeigt worden sind. Darüber hinaus sollen die Schüler durch solcherart metastufige Reflexion lernen, unterrichtliche Situationen selbst zu definieren und deren wesentliche Elemente selbst mit zu gestalten. Nur durch ein derartiges meta-

stufiges didaktisches Vorgehen können kommunikative Kompetenz und kommunikatives Handeln als Einheit von Rezeption und Aktion, Reflexion und Interaktion im Sinne der Überwindung von Entfremdung und verzerrter Kommunikation wenigstens annäherungsweise erreicht werden.

Die im folgenden katalogartig aufgelisteten und um der Kommentierung und systematischen Einordnung in das vielschichtige Bezugsgeflecht der Aspekte, Kategorien, Lernbereiche und -inhalte (siehe Abbildung 1 in 5., S. 222 f.) willen durchnummerierten kategorialen Fragestellungen sind in drei didaktische Bereiche gegliedert:

Der *Bereich A* umfaßt die allgemeine Analyse der Schülersituation unter dem Blickwinkel der spezifisch musikbezogenen Sozialisationsbedingungen vor dem Hintergrund der generellen sozio-ökologischen, sozio-ökonomischen und sozio-kulturellen Rahmenbedingungen (vgl. 2.6.).

Der *Bereich B* stellt den unter Zugrundelegung der Probleme des Bereichs A exemplarisch ausgewählten Unterrichtsinhalt (aufgezeigt am Beispiel der Behandlung eines Musikwerkes) in den Mittelpunkt und analysiert ihn im Hinblick auf seine Einbeziehung in einen handlungsorientierten Musikunterricht (Didaktische Analyse), wobei auf die in 4.4. vorgenommene und in 5. grafisch veranschaulichte Klassifikation in Lernbereiche und -inhalte bewußt verzichtet wird, um die Übersichtlichkeit der Fragestellungen nicht zu gefährden. Das Beispiel der Behandlung eines Musikwerkes wurde (nachdem in 4.3. die Gruppenimprovisation als Paradigma diente) gewählt, um die integrative Tendenz handlungsorientierten Musikunterrichts zu verdeutlichen, der sich um eine Synthese funktionaler und werkimmanenter, »platonistisch«-gegenstandsorientierter und »operationalistisch«-prozeßbezogener Aspekte bei der didaktischen Analyse und Interpretation von Musik bemüht (vgl. 4.5. und 1.1.).

Während man die Bereiche A und B als solche der didaktischen Vorplanung bezeichnen könnte, sind im *Bereich C* jene Fragestellungen formuliert, die für die direkte offene Planung des Unterrichtsverlaufs und die konkrete Durchführung des handlungsorientierten Unterrichts besondere Bedeutung gewinnen, wobei auf Vollständigkeit im Dienste der Übersichtlichkeit, Durchschaubarkeit und Einordnung in das Bezugsgeflecht der Aspekte, Kategorien, Lernbereiche und -inhalte bewußt verzichtet wurde. Die jeweils in der rechten Spalte aufgeführten Aspekte decken nicht alle Gesichtspunkte ab, die einer Frage zugrunde liegen, sondern deuten bewußt nur auf jene Behandlungstendenzen und -schwerpunkte, die – je nach Situation – für einen handlungsorientierten Musikunterricht exemplarische Bedeutung gewinnen.

#### A. Analyse der Schülersituation

Fragestellung	Aspekt	Abschnitt
① Wie werden Schüler im Rahmen welcher Umweltbedingungen wodurch geprägt?	sozio-ökologisch sozio-ökonomisch sozio-kulturell	2.0. 2.6. 2.7.
② Welche Sozialisationsbedingungen, -instanzen und -mechanismen spielen dabei eine besondere Rolle?	sozialisations- theoretisch	2.9.
③ Wie beeinflussen diese die Bedürfnis-, Motivations-, Erwartungs- und Bewußtseinsstruktur der Schüler?	sozialwissenschaftlich – psychoanalytisch – tiefenpsychologisch	2.6. 2.7. 2.4.
④ Wie wirkt sich diese wiederum auf welchen musikalischen Einstellungs-, Erfahrungs-, Erwartungs- und Interessenhorizont aus?	musiksoziologisch – sozialpsychologisch	2.7.
⑤ Welche Hörstereotype, Rezeptionsmuster und Wahrnehmungsgewohnheiten beruhen hierauf?	rezeptionspsychologisch	2.8.
⑥ In welchen musikbezogenen Konsumgewohnheiten und Verhaltensweisen finden sie ihren Niederschlag?	verhaltenswissenschaftlich	2.7.
⑦ Inwiefern führen diese dazu, daß sich Schüler welcher Musik gegenüber ablehnend und welcher anderen Musik gegenüber zustimmend verhalten?	wertsoziologisch verhaltenswissenschaftlich	2.6. 2.7.

Fragestellung	Aspekt	Ab-schnitt
⑧ Welche funktionale (gruppen-symbolische, oppositionelle usw.) Bedeutung besitzen welche Musikarten, -stile, -stücke für welche Schüler bzw. -gruppen?	sozialpsychologisch verhaltenswissen-schaftlich	2.9. 2.7.
⑨ Inwiefern sind die Musikarten usw. wodurch an welche Ver-mittlungsbedingungen (situative Kontexte) gebunden?	kommunikations-theoretisch sozialwissen-schaftlich	2.1. 2.6.

#### B. Didaktische Analyse des Unterrichtsinhalts

Fragestellung	Aspekt	Ab-schnitt
⑩ Welche didaktische Auswahl an Unterrichtsinhalten und -aspekten ergibt sich daraus, d. h. beispielsweise die Be-handlung welchen Musikwerks kann warum wann für welche Schülergruppe gewählt werden?	didaktisch  (auf der Grundlage sämtlicher obengenannter Aspekte)	4.1. 4.4. (2.1. bis 2.9.)
⑪ Für welche Hörergruppen be-sitzt das Werk heute unter welchen Bedingungen welche Funktion?	sozialwissenschaft-lich sozialisations-theoretisch kommunikations-theoretisch	2.6. 2.7. 2.9. 2.1.
⑫ Wie und nach welchen Prinzi-pien und Gesetzmäßigkeiten ist das Werk strukturiert und worauf beruht seine spezifische Besonderheit?	strukturanalytisch	2.5.

Fragestellung	Aspekt	Ab-schnitt
⑬ Welche Materialien und welche Strukturelemente lassen sich mit welchen Methoden konkret erfassen?	informations-ästhetisch – stati-stisch – struktur-analytisch	2.3. 2.5.
⑭ Durch welchen »Sprachge-brauch« (kommunikativen Um-gang) haben welche dieser Elemente welche Bedeutung erlangt?	kommunikations-theoretisch linguistisch	2.1.
⑮ In welchen massenkommuni-kativen sozialen und situativen Bedingungs-zusammenhängen ist das Werk (überwiegend) vermittelt worden?	kommunikations-theoretisch sozialwissen-schaftlich	2.1. 2.6.
⑯ Welche wodurch bedingten Wir-kungen, Reaktionen, Assoziatio-nen, Verhaltensweisen ruft es heute bei der Rezeption außerhalb bzw. innerhalb des Unterrichts in welchen sozialen und situativen Kontexten hervor?	verhaltenswissen-schaftlich rezeptions-psychologisch sozialisations-theoretisch	2.7. 2.8. 2.9.
⑰ In welcher geschichtlichen Situation und aus welchem konkreten Anlaß ist das Werk entstanden?	allgemein-, sozial-, geistes-, kultur- und musikgeschichtlich	
⑱ Mit welcher Intention und für welche Hörer ist das Werk komponiert worden?	historisch-hermeneutisch kommunikations-theoretisch	2.2. 2.1.
⑲ Wann hat es der Komponist, geprägt durch welche Entwick-lung, in welcher persönlichen Verfassung geschrieben?	historisch-biographisch psychoanalytisch-tiefenpsychologisch	2.7. 2.4.

Fragestellung	Aspekt	Ab-schnitt
⑳ Durch welche Stilrichtungen, Gattungen usw. wurde er dabei beeinflusst?	stil- und gattungs-geschichtlich	2.5.
㉑ Welche historisch bedingten Form- und Kompositionsprinzipien hat er verwendet?	form- und struk-turgeschichtlich	2.5.
㉒ Aus welchen Gründen kann das Stück unter welchen Aspekten als Verschlüsselung (Codierung), als Niederschlag, als ästhetische Stilisierung oder »Kristallisa-tion«, als musikalisches Realisat und Strukturat welcher Erfah-rungen, Erlebnisse und Erkennt-nisse von Wirklichkeit, von »Innen- und Außenwelt« gedeutet werden?	musikästhetisch-hermeneutisch	2.2.
		4.5.
㉓ Inwiefern läßt es sich als Widerspiegelung bzw. Vermitt-lung welcher gesellschaftlichen Bedingungen gegebenenfalls mit welchen Einschränkungen unter welchen Voraussetzungen interpretieren?	musiksoziologisch sozialwissen-schaftlich hermeneutisch	2.6.
		2.2.

*C. Offene Planung und flexible Gestaltung des Unterrichtsverlaufs*

Fragestellung	Aspekt	Ab-schnitt
㉔ Im Rahmen welcher langfristi-gen Unterrichtsplanung (gege-benenfalls innerhalb welches Unterrichtsprojekts) gewinnt das nach den Fragestellungen ① bis ⑩ ausgewählte Musik-werk warum welche didaktische Bedeutung für einen handlungs-orientierten Unterricht?	curricular	4.3.
		4.4.
㉕ Welche didaktischen Intentionen stehen dabei warum (d. h. im Bezugsrahmen welcher Ziellegi-timation) im Vordergrund?	didaktisch-intentional	4.2.
㉖ Welche didaktischen Kategorien spielen für die Unterrichtsver-laufplanung und -gestaltung inwiefern eine besondere Rolle?	didaktisch-kategorial	4.6.
㉗ Welche darüber hinausgehenden didaktischen Prinzipien, offenen Strategien und Methoden könn-ten warum für welche Unter-richtssituation bedeutsam werden?	didaktisch-strategisch-methodisch	4.4.
㉘ Welche Sozialformen des Unter-richts und welche Aktionsfor-men der am pädagogischen Kommunikationsprozeß Betei-ligten sollen warum wann gewählt werden (z. B. Frontal-unterricht, Großgruppen-, Kleingruppen-, Partner- und Einzelarbeit, innere und äußere Differenzierung, darüber hin-ausgehende Fragen des Unter-richts)?	didaktisch-unterrichtsorgani-satorisch	4.3.

Fragestellung	Aspekt	Ab-schnitt
⑲ Durch welche schulorganisatorischen Bedingungen (Schulart, Schulstufe, Raum- und Zeitbedingungen) werden die didaktischen Entscheidungen inwiefern warum beeinflusst?	didaktisch – schulorganisatorisch	4.4.
⑳ Welche zielgruppenspezifischen Momente der Klassensituation, die über die in Frage ① bis ⑨ angesprochenen allgemeinen Bedingungen der Schülersituation hinausgehen, spielen für die Unterrichtsverlaufsplanung eine Rolle (z. B. Vorgeschichte, geistiges und soziales Klima, Beziehungen der Schüler untereinander, Haltung und Arbeitsweise, Leistungsstand und Ansprechbarkeit, Milieu, häusliche Verhältnisse, Beziehung der Eltern und Schüler zum Lehrer, augenblickliche Motivations-situation usw.)?	didaktisch – zielgruppenanalytisch	4.3.
㉑ Welches Schülerverhalten ist in Anbetracht dieser Situation wann warum zu erwarten, wie ist es in bezug auf die didaktische Intention des Unterrichtsvorhabens (d. h. auf die offene Planung und flexible Gestaltung intentionaler Lernprozesse) zu bewerten, einzuordnen und didaktisch fruchtbar zu machen; welches Lehrerverhalten wird wann warum geplant und welche Alternativen sind für welche	didaktisch-interaktionell	4.3.

Fragestellung	Aspekt	Ab-schnitt
Unterrichtssituationen unter welchen Bedingungen wann warum mit welchen Modifikationsmöglichkeiten vorgesehen?		
㉒ Welche kommunikativen Selbsterfahrungen der Schüler sollen wann warum wie in den Unterrichtsverlauf eingebracht werden?	kommunikationsdidaktisch	2.1. 4.3. 4.4.
㉓ Welche Einstiegsmöglichkeiten für die Behandlung des Musikwerkes und seiner Vermittlungszusammenhänge ergeben sich warum aus der Sicht der Motivation?	didaktisch-motivational	4.4.
㉔ Welche Möglichkeiten und Methoden einer behutsamen, den dynamischen Unterrichtsverlauf nicht störenden oder unterbrechenden Unterrichtsbeobachtung und -kontrolle ergeben sich warum unter Zugrundelegung welcher Bewertungsnormen und unter Verwendung welcher Methoden in welcher Situation, und wie wirken sich die Ergebnisse auf den Unterrichtsverlauf bzw. seine zukünftige Planung und Gestaltung aus?	didaktisch-evaluatorisch	4.4. 4.6.
㉕ Welche Unterrichtsmedien (Lehr- und Lernmittel, Bücher, Bilder, Tonbänder, Schallplatten, Kassetten, Videobänder, Filme, Schulfunkaufzeichnungen	mediendidaktisch – kommunikationstheoretisch	2.1.

Fragestellung	Aspekt	Abschnitt
<p>gen, Tafelbilder, Instrumente, elektroakustischen Geräte usw.) werden warum wann wie gewählt und verwendet?</p> <p>③⑥ Welche wie strukturierten und kategorial zuzuordnenden Vorgänge des Hören- und Verstehenlernens können mit welchen (über die bereits genannten hinausgehenden) didaktischen Mitteln im Rahmen welcher Lernbereiche, -inhalte und Behandlungsaspekte unter Zugrundelegung welcher Normen und Hypothesen wann initiiert, vermittelt und gefördert werden, damit die Schüler »kommunikative Kompetenz« erlangen und damit im kommunikativen Handeln die Einheit von Wahrnehmung und Wirklichkeit, Rezeption und Aktion, Reflexion und Interaktion, »Theorie« und »Praxis«, Bewußtsein und Sein, Innenwelt und Außenwelt wiederhergestellt wird im Sinne der Überwindung von Entfremdung, verzerrter Kommunikation und gestörter Interaktion?</p>		<p>2.8. 3. 4.1. bis 4.6. 5.</p>

## 5. Entwurf eines hypothetischen Integrationsmodells

Hören und Verstehen als erkenntnistheoretisches und pädagogisches Problem im Bezugfeld interdisziplinärer Aspekte, Kategorien, Fragestellungen, Lernbereiche und -inhalte handlungsorientierten Musikunterrichts  
(Rauhe)

Die Einordnung der Aspekte, Kategorien, Fragestellungen, Lernbereiche und -inhalte handlungsorientierten Musikunterrichts in ein hypothetisches Bezugssystem soll zumindest ansatzweise in Form eines grafischen Integrationsmodells erfolgen, das die Vielschichtigkeit und Differenziertheit der mannigfaltigen Korrespondenzen zu veranschaulichen und dadurch einer Erklärung näherzubringen versucht.

### 5.0.1. Funktionen des Integrationsmodells

Dieses grafische Integrationsmodell besitzt folgende *Funktionen*:

(1) Es gewinnt eine *heuristische* Funktion, indem es den Versuch unternimmt, mit grafischen Mitteln Einsichten und Erkenntnisse über vielschichtige Bedingungsbeziehungen des Hörens und Verstehens wie seiner Vermittlung zu fördern, insbesondere über jene Korrespondenzen und kategorialen Bezüge, die für das pädagogische Erkenntnisinteresse eines handlungsorientierten Musikunterrichts bedeutsam und empirisch nur indirekt erfaßbar sind.

(2) Es soll zu *weiteren Forschungen* anregen, indem es verdeutlicht, daß jeder einzelne durch Verbindungslinie bzw. grafische Zuordnung gekennzeichnete Bezug (dessen Funktion und Stellenwert sich aus den Ausführungen dieses Bandes ergeben) einer detaillierten weiterführenden Untersuchung bedarf. Solche theoretischen und empirischen Einzeluntersuchungen im musikwissenschaftlichen und musikpädagogischen Bereich müßten sich insbesondere um eine genauere inhaltliche und qualitative Bestimmung des jeweiligen Bezuges und seines Bedingungs- wie Begründungszusammenhangs bemühen. Sie sollten im Rahmen des durch das Integrationsmodell grafisch dargestellten erkenntnistheoretischen und pädagogischen Kontextes erfolgen und dabei den dialektisch aufeinander bezogenen methodischen Prinzipien der Differenzierung und Integration gleichermaßen Rechnung tragen. Dadurch könnten die künftigen Ergebnisse solcher an unsere methodolo-

gische Rahmenstudie anschließenden Einzeluntersuchungen jeweils wiederum auf das gesamte Bezugssystem modifizierend und korrigierend zurückwirken und möglicherweise sogar eine völlige Revision des Modells herbeiführen. Aus diesem grundsätzlichen wissenschaftstheoretischen Bedingungs Zusammenhang ergibt sich zwingend die Vorläufigkeit des hier entwickelten begrifflichen und methodischen Instrumentariums der Aspekte, Kategorien, Prinzipien und Fragestellungen, auf dessen notwendigerweise hypothetischen Charakter wiederholt hingewiesen wurde.

(3) Die dritte Funktion des Integrationsmodells liegt in seiner erkenntnistheoretischen und methodologischen Bedeutung für die Entwicklung einer fach- und erziehungswissenschaftlich begründeten, praxisbezogenen *didaktischen Theorie* eines handlungsorientierten Musikunterrichts. Eine solche didaktische Theoriebildung ist gerade in der heutigen Situation des schulischen Musikunterrichts und bei der für dieses Fach leider überwiegend restriktiven Reformpolitik um so notwendiger, als der obligatorische Musikunterricht in allgemeinbildenden Schulen letztlich um seine künftige Existenz ringt. Dieser akute Kampf um das »Überleben« des verbindlichen Schulfaches Musik, dessen unverzichtbare Bedeutung für *alle* Schüler durch unsere Ausführungen (vor allem in 2.9.) erneut begründet wird, kann nur dann Aussicht auf Erfolg haben, wenn er auf einer möglichst breiten, methodologisch überzeugenden musik-, sozial- und erziehungswissenschaftlich fundierten und politisch relevanten Argumentationsebene geführt wird; denn eine erfolgreiche öffentlichkeitswirksame, über den engeren Kreis der Musikinteressierten hinaustragende Begründung für die dringende Notwendigkeit des obligatorischen Schulmusikunterrichts darf sich nicht auf sachimmanente Gesichtspunkte beschränken, sondern muß auch fachübergreifende Aspekte, vor allem gesellschaftliche und allgemeinpädagogische, einbeziehen (vgl. 2.).

(4) Eine weitere Funktion des Modells ist *hochschuldidaktischer* Art, indem es Ansätze liefert für eine sinnvolle praxisbezogene Integration der in einer Fülle mehr oder weniger isolierter Einzelfächer und Teildisziplinen vermittelten Studieninhalte der Musiklehrerausbildung (und -fortbildung). Eine solche, für die Anforderungen der Berufspraxis dringend notwendige Integration sollte sich insbesondere auf folgende Ebenen erstrecken:

(a) Integration von Musikwissenschaft und Musiktheorie (im herkömmlichen Sinne, d. h. Satzlehre, Harmonielehre, Kontrapunkt, Formenlehre, Gehörbildung usw.) durch Entwicklung einer übergreifenden handlungsorientierten »Theorie der Musik«, die als »Handlungstheorie der Musik« bezeichnet werden könnte (siehe oben 2.5.);

(b) Integration von musikwissenschaftlich-musiktheoretischem und künstlerisch-praktischem Bereich durch Angebot integrierter Kurse und Seminare (insbesondere in Projekt- oder Kompaktform);

(c) Integration von allgemeiner Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik durch Veranstaltung erziehungswissenschaftlicher Übungen und Seminare mit fachdidaktisch relevanter Thematik oder didaktischer Seminare mit erziehungswissenschaftlichen Schwerpunktbildungen;

(d) Integration von musikpädagogischer Theorie und Unterrichtspraxis durch projektorientierte integrierte Schulpraktika, die in einem vorangehenden didaktischen Seminar (»Didaktisches Seminar I«) vorbereitet und in einem darauf folgenden Seminar (»Didaktisches Seminar II«) ausgewertet werden (vgl. Hamburger Modell);

(e) Integration der drei Phasen der Musiklehrerausbildung, d. h. von Lehrerstudium, Referendariat und Lehrerfortbildung (Kontaktstudium) durch Mitarbeit von Referendaren und Studienseminarfachleitern sowie Lehrern und Dozenten der Lehrerfortbildung in den genannten Didaktischen Seminaren;

(f) Integration von Forschung und Lehre durch »forschendes Lernen« z. B. in Form von Langzeituntersuchungen (Longitudinalstudien), die sich u. a. aus der Koordination von erster und zweiter Staatsexamensarbeit ergeben können;

(g) Integration von verbindlichem Grundstudium und gewähltem Schwerpunktstudium durch sinnvolle Einordnung der spezifischen Bereiche dieses Schwerpunktstudiums in den Zusammenhang des Gesamtstudiums.

Diese Integration, die im Rahmen des vom Verfasser konzipierten »Hamburger Modells« zumindest ansatzweise praktiziert wird, geschieht am besten durch die handlungsorientierte Studienform des Projekts; denn wichtigstes Merkmal projektorientierten Studiums (wie Unterrichts) ist einmal die Selbstbestimmung aller am Projekt Beteiligten im Gegensatz zur lehrgangorientierten Kurs- oder Unterrichtsform und zum andern das kommunikative Lernen durch zielgerichtetes Handeln. Daher ergibt sich aus unserem handlungsorientierten Konzept als hochschuldidaktische Konsequenz die Forderung nach einer projektorientierten integrierten Musiklehrerausbildung<sup>1</sup>, für deren Strukturierung und inhaltliche Bestimmung sich aus unserem Integrationsmodell eine Reihe von Anregungen ergeben dürfte.

(5) Seine fünfte Funktion gewinnt das Integrationsmodell dadurch, daß es sich nicht nur indirekt auf dem Wege über die aus ihm abgeleitete praxisbezogene handlungsorientierte Theorie einer kritisch-kommunikativen Musikdidaktik und über die Musiklehrerausbildung, sondern direkt auf die konkrete *Planung und Durchführung des Musik-*

*unterrichts* auswirkt (vgl. den Katalog kategorialer Fragestellungen einer offenen Unterrichtsplanung und -gestaltung). Außerdem entspricht es der didaktischen Intention handlungsorientierten Musikunterrichts, daß die im Modell integrierten mannigfaltigen Untersuchungsbereiche, Aspekte, Begriffe, Kategorien und Methoden selbst in didaktisch transformierter Form zum Lerninhalt gemacht werden, soweit es die Unterrichtssituation erlaubt.

Der Erfolg einer solchen Musikunterrichtspraxis, die nach den oben entwickelten Intentionen, Prinzipien, Aspekten, Kategorien, Inhalten, Lernbereichen und Fragestellungen gestaltet wird, hängt allerdings – wie im Vorwort bereits gesagt – letztlich von der situationsgerechten kreativen und flexiblen Anwendung des angebotenen methodischen Instrumentariums und überwiegend fachübergreifenden Behandlungsmaterials ab. Deshalb lag den Verfassern dieses Buches besonders daran, zu einer solchen schöpferischen, von allen am Unterrichtsprozeß Beteiligten mitgestalteten und -getragenen kommunikativen Praxis anzuregen. Gegenüber dieser vorrangigen Absicht trat der beim gegenwärtigen Stand sozial-, erziehungs- und musikwissenschaftlicher wie musikpädagogischer Forschung ohnehin kaum einzulösende Anspruch zurück, schon jetzt empirisch weitgehend abgesicherte Forschungsergebnisse und Erkenntnisse über das Hören und Verstehen von Musik und seine didaktische Vermittlung vorlegen zu wollen. Auch verbieten es die im Modell erfaßten sozialen und situativen Bedingungsbeziehungen handlungsorientierten Musikunterrichts, fertige exemplarische »Stundenbilder« als pädagogische »Rezepte« anzubieten, die die jeweilige Situation der spezifischen Schülergruppe (Klasse) nicht berücksichtigen können. Insofern scheint uns der Entwurf kategorialer Fragestellungen einer offenen Unterrichtsplanung und -gestaltung erheblich besser geeignet zu sein, dem Lehrer konkrete Hinweise für die Unterrichtspraxis zu geben.

(6) Die letzte Funktion des Integrationsmodells könnte endlich darin liegen, auch Vertretern anderer verwandter Disziplinen und Schulfächer unter Umständen Anregungen für die Entwicklung erkenntnistheoretischer und fachdidaktischer Modelle zu vermitteln, insbesondere dann, wenn sie am handlungstheoretischen Ansatz interessiert sind und sich mit einer ähnlich gelagerten interdisziplinären Forschungs- und fächerübergreifenden Curriculumproblematik befassen.

### 5.0.2. Erläuterung des grafischen Modells

In dem zunächst verwirrend und undurchschaubar erscheinenden Geflecht der Korrespondenzlinien zwischen Hörkategorien und Unter-

suchungsaspekten sowie Untersuchungsaspekten und Verstehenskategorien im erkenntnistheoretischen Bereich der doppelseitigen Grafik (siehe Abbildung 1), zwischen didaktischen Kategorien und kategorialen Fragestellungen, Fragestellungen und Untersuchungsaspekten, Untersuchungsaspekten und Lerninhalten, Lerninhalten und Lernbereichen im pädagogischen Teil der Grafik lassen sich dennoch schon auf den ersten Blick *Korrespondenzschwerpunkte* erkennen: Dort, wo besonders viele Korrespondenzlinien zusammentreffen, wo sich gleichsam »Beziehungsknoten« bilden, befinden sich jene Kategorien, Aspekte, Fragestellungen, Inhalte oder Lernbereiche, die für das erkenntnistheoretisch-pädagogische Integrationsmodell und damit auch für das didaktische Konzept handlungsorientierten Musikunterrichts besondere Bedeutung gewinnen. Wenn man wollte, könnte man aus der statistischen Häufigkeit der jeweils bei einer Kategorie usw. zusammenlaufenden Korrespondenzlinien deren Bedeutung ableiten. Dies wäre allerdings ein allzu schematisches und vereinfachendes *quantitatives* Verfahren, das die wesentlichen Faktoren der *Korrespondenzintensität* und *Beziehungsqualität* außer acht ließe und daher zu Verzerrungen führen müßte. Aus diesem Grunde wird hier eine solche rein statistische Bewertung auch nicht vorgenommen. Dennoch ist die auf den ersten Blick erkennbare Knotenpunktbildung aufschlußreich für die Beziehungsstruktur des Konzepts. Solche Knotenpunkte finden sich z. B. im erkenntnistheoretischen Bereich beim *kommunikationstheoretischen Aspekt*, der mit sämtlichen Rezeptions- und Verstehenskategorien korrespondiert, oder beim *handlungsbezogenen Verstehen*, mit dem alle Untersuchungsaspekte korrelieren. Im pädagogischen Bereich der Grafik fallen Knotenpunktbildungen beispielsweise bei der didaktischen Kategorie *Aktualität*, bei der *Fragestellung* @, beim *sozialwissenschaftlichen Aspekt* oder beim Lerninhalt *Wirkung* ins Auge, während die drei Lernbereiche gleichgewichtig erscheinen.

Die Grafik zeigt also erstens, daß Kategorien, Aspekte, Lernbereiche, -inhalte und Fragestellungen in dem Modell einen bestimmten erkenntnistheoretischen, heuristischen und/oder didaktischen Stellenwert besitzen, der sich aus ihrem Standort und ihrer Funktion innerhalb des Konzepts ergibt.

Zweitens verdeutlicht die Grafik durch die spezifische Anordnung der Bezugfelder, daß das didaktische Konzept vom *Hören* ausgeht, nach einer ersten erkenntnistheoretischen Ausdifferenzierung über die in der Mitte der Grafik befindliche »Brücke«, die vom *Verstehen des Verstehens* zur *Vermittlung des Hörens und Verstehens* führt, und nach einer zweiten pädagogischen Auffächerung schließlich konsequent ins *Handeln* einmündet.

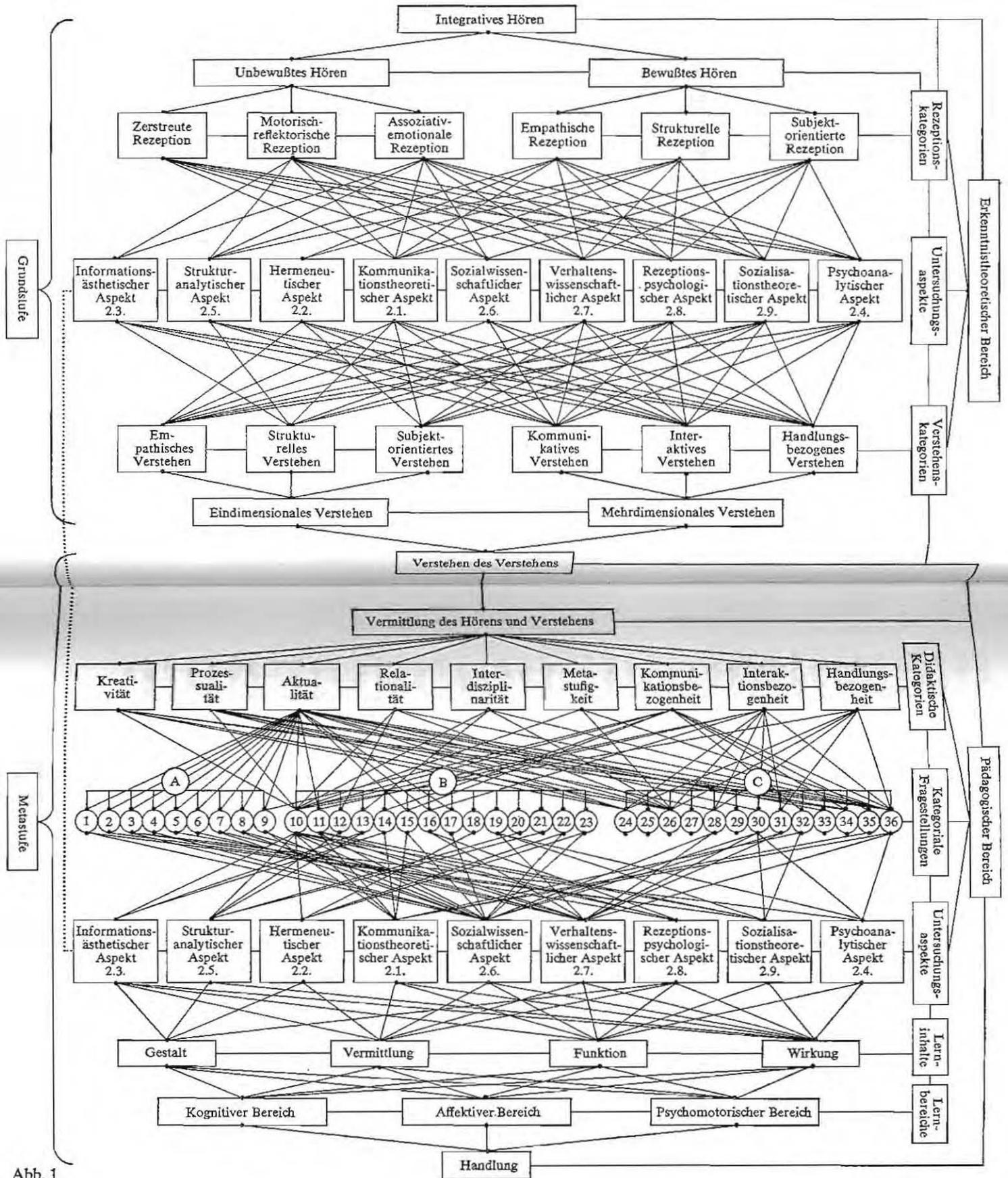


Abb. 1

Die Ausdifferenzierung erfolgt also in doppelter Weise: Einmal werden die Hör- und Verstehensvorgänge im oberen Feld der Grafik, dessen Untersuchungsgegenstände sich überwiegend auf der Grundstufe befinden, aus erkenntnistheoretischen Gründen in Rezeptionskategorien und Verstehenskategorien aufgefächert, die zu den Untersuchungsaspekten von 2. in Beziehung gesetzt werden und im Verstehen des Verstehens zusammenlaufen. Zum andern wird die Vermittlung des Hörens und Verstehens (d. h. das Hören- und Verstehenlernen) im unteren Feld der Grafik, dessen Untersuchungsgegenstände primär auf der Metastufe angesiedelt sind, aus pädagogischen Gründen aufgeschlüsselt in didaktische Kategorien, kategoriale Fragestellungen, Lerninhalte und Lernbereiche. Diese werden wiederum in Beziehung gesetzt zum Bindeglied der Untersuchungsaspekte, die durch ihr doppeltes Auftreten die Integration von erkenntnistheoretischem und pädagogischem Feld der Grafik ermöglichen (siehe die punktierte Verbindungslinie). Die Integration geschieht außerdem durch die Verschränkung von Grund- und Metastufe, indem das Verstehen des Verstehens wie auch die Kategorie handlungsbezogenen Verstehens sich auf Metastufe befinden (vgl. die entsprechende durchgezogene Verbindungslinie), während die Untersuchungsaspekte in unserem Zusammenhang der Grundstufe zuzuordnen sind, obwohl sie auch im überwiegend metastufigen pädagogischen Feld der Grafik vorkommen. Ein weiteres in der Grafik nicht durch Verbindungslinien gekennzeichnetes integratives Moment liegt in der Korrespondenz zwischen bestimmten Verstehens- und didaktischen Kategorien (insbesondere zwischen kommunikativem Verstehen und Kommunikationsbezogenheit, zwischen interaktivem Verstehen und Interaktionsbezogenheit und endlich zwischen handlungsbezogenem Verstehen und Handlungsbezogenheit). Ebenso lassen sich entsprechende in der Grafik nicht direkt sichtbare Korrespondenzen z. B. zwischen bestimmten kategorialen Fragestellungen einerseits und Hör- bzw. Verstehenskategorien andererseits oder zwischen bestimmten Lernbereichen einerseits und Hör- und/oder Verstehenskategorien bzw. didaktischen Kategorien andererseits feststellen, die in der kreisartigen Anordnung der Abbildung 2 besser visuell erkennbar werden.

Drittens vermittelt die Abbildung 1 in schematischer Form eine Synopse (Zusammenschau) aller jener Bedingungsbeziehungen, die in den vorangegangenen Kapiteln (insbesondere in 2.8., 3., 4.6., 4.7.) detailliert dargelegt sind und hier in ihrem Stellenwert und in ihrer Funktion für das Modell zusammenfassend verdeutlicht werden.

Viertens endlich veranschaulicht die Grafik jene Korrespondenzen, die in diesem Band aus Gründen des begrenzten Umfangs nicht verba-

listiert werden konnten und zum großen Teil durch weitere Forschungen inhaltlich und qualitativ präzisiert werden müßten (vgl. 5.0.1., Funktion [2]). Die Grafik kann ihre heuristische Funktion (vgl. 5.0.1., Funktion [1]) am besten dann erfüllen,

(a) wenn der Leser sie zunächst in ihrer Grobstruktur zu erfassen versucht, was u. a. dadurch geschieht, daß er die Grafik zu Beginn so liest, wie sie im Buch angeordnet ist, d. h. die ganz oben befindlichen Kästchen verfolgt: Auf der linken Seite oben das Kästchen »Erkenntnistheoretischer Bereich« mit der Untergliederung in Rezeptionskategorien, Untersuchungsaspekte und Verstehenskategorien und auf der rechten Seite oben das Kästchen »Pädagogischer Bereich« mit der Untergliederung in didaktische Kategorien, kategoriale Fragestellungen, Untersuchungsaspekte, Lerninhalte und Lernbereiche.

Erst nach dem so gewonnenen Überblick über die Grobstruktur empfiehlt es sich, das Buch um 90° zu drehen und sich systematisch in die ausdifferenzierte, nicht ganz unkomplizierte Feinstruktur der Grafik zu vertiefen.

(b) Dies kann dadurch geschehen, daß der Leser zunächst den erkenntnistheoretischen und dann den pädagogischen Bereich zeilenweise (d. h. erst die Zeile integratives Hören, dann die Zeile unbewußtes-bewußtes Hören, dann die Zeile der Rezeptionskategorien usw.) verfolgt und anschließend einzelne Kategorien, Aspekte, Lerninhalte und Lernbereiche oder Fragestellungen exemplarisch herausgreift und sie »lokalisiert«, d. h. ihren Standort und Stellenwert im gesamten Bezugssystem der Bedingungs- und Funktionsbeziehungen mit Hilfe der grafischen Zuordnungen und Korrespondenzlinien bestimmt, reflektiert, problematisiert und auf ihre Bedeutung entweder für das Konzept allgemein oder für die didaktische Planung und Gestaltung eines bestimmten konkreten Unterrichtsvorhabens speziell befragt.

(c) Eine weitere Möglichkeit besteht darin, einzelne durch Korrespondenzlinien oder grafische Anordnung gekennzeichnete Bezüge konsequent zu verfolgen und in ihrer Bedeutung auszuloten.

Um das Integrationsmodell auf eine weitere Art grafisch zu verdeutlichen, wurde die ergänzende Abbildung 2 entwickelt, die auf einem anderen, kreisartigen »zentripetalen« Prinzip beruht. Die Struktur dieser Grafik ist so angelegt, daß sie von der Peripherie ausgeht und konsequent bis zum Zentrum vordringt. Auf der Peripherie sind die Hörkategorien, Untersuchungsaspekte, Verstehenskategorien und didaktischen Kategorien im Uhrzeigersinne angeordnet. Den ersten Innenkreis bilden die kategorialen Fragestellungen; auf weiteren Innenkreisen sind die Lerninhalte und Lernbereiche angebracht. Im Zentrum befindet sich der Schlüsselbereich des Konzeptes: der der Handlung.

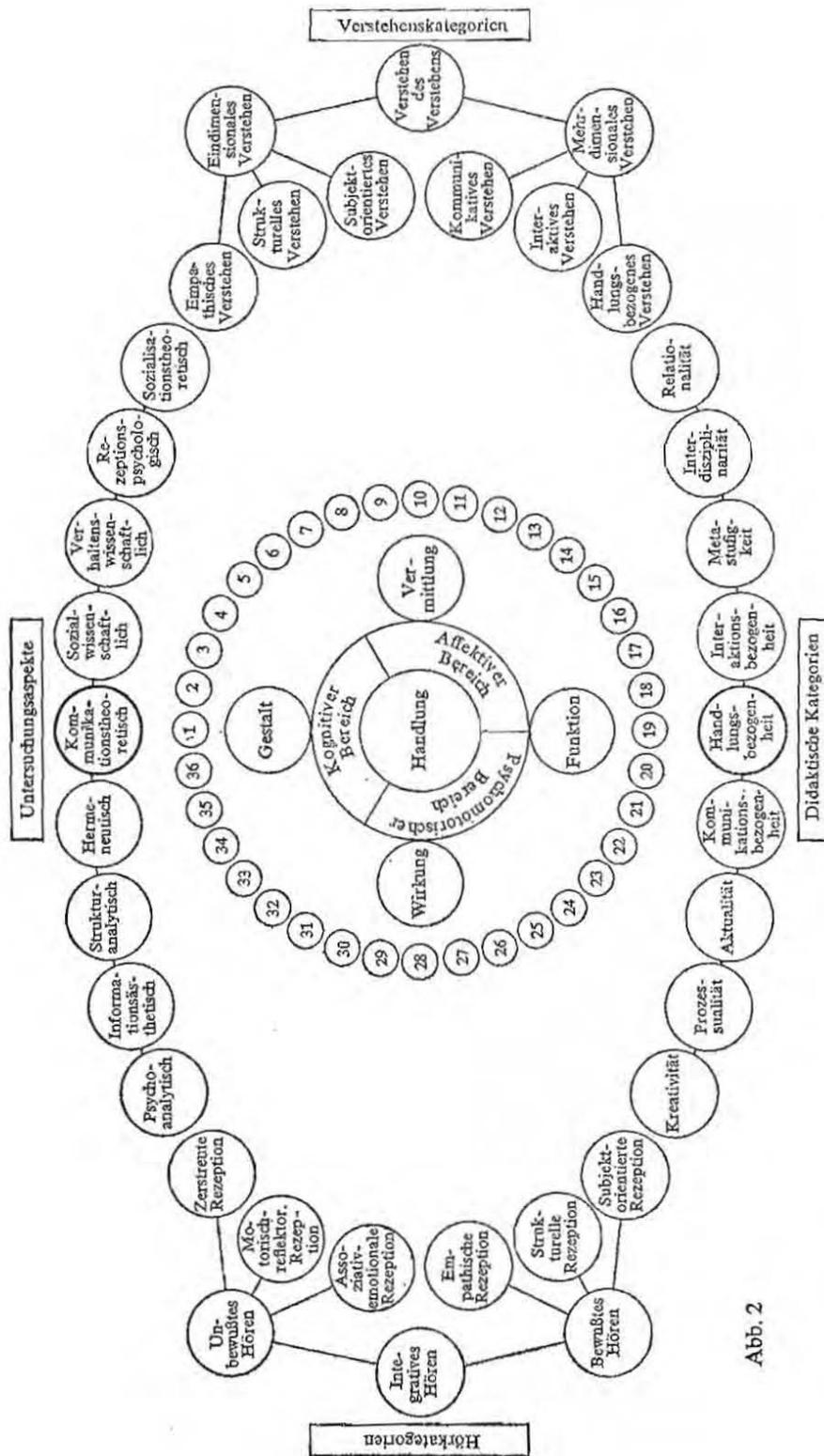


Abb. 2

Sind die mannigfaltigen und vielschichtigen Bezüge in Abbildung 1 primär durch Korrespondenzlinien zwischen den Kategorien, Aspekten, Lerninhalten und Lernbereichen usw. verdeutlicht, so geschieht dies in der Abbildung 2 vor allem durch grafische Zuordnung, wobei Korrespondenzlinien nur sparsam angebracht sind, um die Übersichtlichkeit nicht zu gefährden.

Beschränkt sich die Veranschaulichung der Bezüge bei der Abbildung 1 immer nur jeweils auf zwei Kategorienebenen, z. B. zwischen didaktischen Kategorien und kategorialen Fragestellungen, so ermöglicht die Struktur der Abbildung 2, daß sämtliche Bezüge durch Verbindungslinien verdeutlicht werden können; denn von jeder Kategorie, von jedem Aspekt, von jeder Fragestellung und von jedem Lerninhalt und Lernbereich aus können infolge der kreisförmigen Anordnung Korrespondenzlinien zu jeder anderen Kategorie, zu jedem anderen Aspekt, zu jeder anderen Fragestellung und zu jedem anderen Lerninhalt und Lernbereich gezogen werden. Wollte man in diese Grafik alle vorhandenen Bezüge als Korrespondenzlinien einzeichnen, so ergäbe sich allerdings ein undurchsichtiges »Knäuel«, das den Sinn der Grafik ins Gegenteil verkehren würde. Daher wird hier auch bewußt darauf verzichtet, alle Korrespondenzlinien gleich in die Grafik einzudrucken. Vielmehr wird dem Leser empfohlen, exemplarische Korrespondenzen jeweils auf verschiedenen transparenten Folien einzuzichnen, die je nach spezifischem Erkenntnisinteresse auf die Grafik gelegt werden können. Eine andere Möglichkeit besteht darin, die Grafik mehrmals zu fotokopieren und die verschiedenen Kopien jeweils mit den verschiedenen ausgewählten Bezügen in Form von Korrespondenzlinien (gegebenenfalls in verschiedenen Farben) zu versehen. Auf diese Weise erfüllt die Kreisgrafik ihre heuristische Funktion, indem sie Detailbezüge erstens verdeutlichen und zweitens gleichzeitig in den Gesamtzusammenhang einordnen hilft.

### 5.0.3. Möglichkeiten, Grenzen und Gefahren des Integrationsmodells

Angesichts der Komplexität und Vielfalt der Bezüge und ihrer spezifischen Konstellationen und angesichts des derzeitigen Forschungsstandes scheint die in den beiden Grafiken angewandte Form der Erkenntnisgewinnung und -förderung im Hinblick auf die integrative Intention und pädagogische Funktion zunächst heuristisch wie wissenschaftsdidaktisch geeigneter zu sein als die verbale Vermittlungsform, die die grafische ohnehin kommentierend, differenzierend und modifizierend ergänzt. Allerdings soll nicht verschwiegen werden, daß jede

Grafik dieser Art notwendigerweise schematisierende und teils vereinfachende Züge trägt. Außerdem suggeriert sie manchem Leser wissenschaftliche Endgültigkeit, Abgesichertheit und unantastbare Stimmigkeit des Modells, die im Augenblick aus den in 2. dargelegten Gründen nicht geleistet werden kann. Um dieser nicht beabsichtigten, zu viel versprechenden Wirkung vorzubeugen, haben die Autoren wiederholt auf den hypothetischen Charakter des Modells hingewiesen und es selbst ständig problematisiert.

Die in einer unvermeidlichen Schematisierung und Vereinfachung liegenden Nachteile der Grafiken, die auf den ersten Blick vielleicht schwerwiegend erscheinen mögen, stellen sich bei näherer Betrachtung als ein relativ geringes notwendiges Übel heraus, denn sie werden durch einen erheblichen Gewinn aufgewogen. Dieser liegt in der erkenntnistheoretisch wie pädagogisch erforderlichen Integration der einzelnen Ansätze, Aspekte, Kategorien, Lerninhalte, Lernbereiche und Fragestellungen durch Verdeutlichung und Durchschaubarmachung ihrer Korrespondenzen und Bedingungsbeziehungen. Außerdem lassen sich die genannten Nachteile durch verbalisierende (und auch durch weitere grafische) Differenzierung und Modifizierung im Einzelfall ausgleichen. Insofern schmälern sie nicht die Intention der Grafiken, die – wie gesagt – auf den dialektisch aufeinander bezogenen Prinzipien der Integration und Differenzierung basieren. Allerdings sollte der Leser sich die spezifische Funktion und die unvermeidlichen Grenzen solcher Grafiken und Schemata stets vor Augen halten und ihren Gefahren durch Problematisierung, kritische Reflexion und Verbalisierung vorzubeugen versuchen.

Am Beispiel der hier nur andiskutierten Möglichkeiten, Grenzen und Gefahren dieses grafischen Integrationsmodells wird neben der speziellen erkenntnistheoretischen und pädagogischen Fragestellung das grundsätzliche wissenschaftsdidaktische Problem der Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse durch zumindest vorübergehende Elementarisierung, Veranschaulichung und in gewisser Weise auch Schematisierung deutlich. Dieses Problem läßt sich allerdings nicht umgehen, denn es ist didaktisch gesehen unmöglich, komplexe und komplizierte Sachverhalte, Problemfelder, Begründungs-, Bedingungs- und Verwertungszusammenhänge von Anfang an bis in ihre letzte Differenziertheit und unter Einbeziehung aller vielschichtigen Implikationen und Interdependenzen jemandem zu vermitteln, der sich mit der Materie nur wenig beschäftigt hat, sei er nun gymnasialer Oberstufenschüler (der nach der Neuordnung der Sekundarstufe II in wissenschaftliche Methoden eingeführt werden soll), Student, Referendar, Lehrer, Studienseminarleiter oder auch Hochschuldozent.

Hier dürfte nicht nur ein entscheidendes Problem der Oberstufenpädagogik, Wissenschafts- und Hochschuldidaktik liegen, sondern vor allem eine Grundfrage der Didaktik für Lehrer (der »Lehrerdidaktik«) im Rahmen der Lehrerfortbildung. Daß unser wissenschaftsdidaktischer Versuch einer grafischen Erfassung der komplexen, wegen ihrer Bedingungs- und Beziehungsvielfalt besonders vielschichtigen Hör- und Verstehensvorgänge trotz aller Schematisierung und Vereinfachung dennoch bis an die Grenzen der Erfäßbarkeit stößt, ja sie gelegentlich überschreitet, wird am engmaschigen Korrespondenzgeflecht zwischen Rezeptionskategorien, Untersuchungsaspekten und Verstehenskategorien im erkenntnistheoretischen Bereich und am nahezu undurchdringlichen »Bezugsgewirr« zwischen didaktischen Kategorien, kategorialen Fragestellungen und Untersuchungsaspekten im pädagogischen Bereich sichtbar, das nur schwer durchschaubar ist. Gerade hierdurch wird jedoch die schier unübersehbare Vielfalt der Beziehungen, Abhängigkeiten, Wechselbedingungen und damit auch der Probleme plastisch vor Augen geführt, worin ein erster Schritt zu ihrer Lösung gesehen werden muß. Dieser erste Schritt des schonungslosen Aufzeigens der Problemvielfalt und des daran gemessen relativ geringen Erkenntnisstandes erweist der Forschung wie der pädagogischen Praxis gewiß einen weit besseren Dienst als die sich gemeinhin allzu sicher, zuweilen sogar selbstgefällig gebärdende, hohen wissenschaftlichen Anspruch erhebende Analyse musikalischer Objektstrukturen, deren begrenzte Relevanz für die Erkenntnis des Hörens und Verstehens und seiner Vermittlung durch unsere Ausführungen in 2. und 4. deutlich geworden sein dürfte.

Insofern hoffen die Autoren mit ihren im Integrationsmodell koordinierten Untersuchungen dennoch einen Beitrag zur Schulpädagogik allgemein und zur Fachdidaktik speziell sowie zur Lehreraus- und -fortbildung geleistet zu haben, und zwar trotz der besonderen Schwierigkeit der didaktischen Vermittlung musikalischer Hör- und Verstehensvorgänge, trotz des von vielen Lehrern (teils mit Recht) kritisch bewerteten, gelegentlich als »Fach-Chinesisch« bezeichneten und für überflüssig erachteten soziologischen und kommunikationstheoretischen Vokabulars (das jedoch so lange unumgänglich ist, als man sich einerseits auf Erkenntnisse der entsprechenden Wissenschaften stützt und andererseits diese für musikspezifische Probleme zu interessieren bzw. durch spezielle Forschungsbeiträge aus dem musikalischen Bereich auf sie einzuwirken versucht) und trotz der Ungewohntheit und daher anfänglichen Befremdlichkeit vieler Denk-, Betrachtungs- und verbalen wie grafischen Darstellungsweisen.

## Anmerkungen

### Zu 1.1.

- <sup>1</sup> E. Hanslick: Vom Musikalisch Schönen. Ein Beitrag zur Revision der Ästhetik der Tonkunst, Leipzig 1854. Reprograph. Nachdruck: Darmstadt 1965, S. 32 ff.
- <sup>2</sup> Ebd., S. 85 ff.
- <sup>3</sup> Vgl. H.-P. Reinecke: Die Sprachebenen über Musik als Hierarchie rationaler Systeme. Überlegungen zu Wittgensteins »Sprachspiel«-Modell, in: Jahrbuch des Staatlichen Instituts für Musikforschung Preußischer Kulturbesitz 1973, Berlin 1974, S. 64-71.
- <sup>4</sup> F. Blume: Was ist Musik?, in: Musikalische Zeitfragen 5, hrsg. von W. Wiora, Kassel 1958, S. 4.
- <sup>5</sup> Th. W. Adorno: Einleitung in die Musikpsychologie, Frankfurt 1962 (zitiert nach rde Bd. 292/293, Reinbek 1968), S. 16.
- <sup>6</sup> Vgl. H.-P. Reinecke: Über Allgemein-Vorstellungen von der Musik, in: Festschrift für Walter Wiora, hrsg. von L. Finscher u. Ch. Mahling, Kassel 1967, S. 31-40.
- <sup>7</sup> So unterscheidet sich das Verständnis für den folgenden Satz je nach der Ebene, die man ihm zugrunde legt: »Ehrlich währt am längsten«.
- <sup>8</sup> J. Friedrichs: Werte und soziales Handeln. Ein Beitrag zur soziologischen Theorie, Tübingen 1968, S. 112.
- <sup>9</sup> F. Blume, a. a. O., S. 9.
- <sup>10</sup> K. Popper: Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf, Hamburg 1973. (Originalausgabe: Objective knowledge. An evolutionary approach, Oxford 1972.)
- <sup>11</sup> F. Blume, a. a. O., S. 9.
- <sup>12</sup> Ebd., S. 10.
- <sup>13</sup> Zum Problem der Notation vgl. N. Goodman: Sprachen der Kunst. Ein Ansatz zu einer Symboltheorie, Frankfurt 1973. (Originalausgabe: Languages of art. An approach to a theory of Symbols, 1968.)
- <sup>14</sup> Vgl. H. G. Lenard, H. von Bernuth, S. J. Hutt: Acoustic evokes responses in newborn infants: the influence of pitch and complexity of the stimulus, in: Electroencephal. and elin. Neurophysiol. 27 (1969), S. 121-127; H.-P. Reinecke: Musikalische Kommunikation im Vorschulalter, in: Musik und Bewegung im Elementarbereich, hrsg. vom Institut für Frühpädagogik München, München 1974, S. 13-27.
- <sup>15</sup> Vgl. H.-P. Reinecke: Die Rolle der technisch vermittelten Musik im kulturellen Prozeß, in: K. Blaukopf (Hrsg.): High Fidelity und Stereophonie (Schriftenreihe »Musik und Gesellschaft«), Karlsruhe 1971 (abgedruckt in: Musik und Bildung 2 [1970], S. 469-475).
- <sup>16</sup> F. Blume, a. a. O., S. 10.
- <sup>17</sup> A. Wellek: Artikel »Musikpsychologie«, in: Riemann-Musik-Lexikon, Sächteil, Mainz 1967, S. 604-610, hier S. 604.
- <sup>18</sup> Vgl. J. Klüver: Operationalismus. Kritik und Geschichte einer Philosophie der exakten Wissenschaften, Stuttgart-Bad Cannstadt 1971, S. 123; P. W. Bridgeman: The logics of modern Physics, New York 1961.
- <sup>19</sup> L. Wittgenstein: Philosophische Untersuchungen, hrsg. von G. E. M. Ascombe u. R. Rhees, in: L. Wittgenstein: Schriften 1, Frankfurt 1969, S. 279-544.
- <sup>20</sup> Vgl. u. a. O. W. Haseloff: Kommunikation, Transformation und Interaktion, in: H.-G. Gadamer, P. Vogler (Hrsg.): Neue Anthropologie, Bd. 5: Psychologische Anthropologie (dtv-Thieme WR 4073), München/Stuttgart 1973, S. 94-140, hier: S. 95 f.

<sup>21</sup> Vgl. H.-P. Reinecke: »Musikalisches Verstehen« als Aspekt komplementärer Kommunikation. Überlegungen zu Wittgensteins sprachanalytischen Konzepten, in: P. Faltin, H.-P. Reinecke (Hrsg.): Musik und Verstehen. Aufsätze zur semiotischen Theorie, Ästhetik und Soziologie der musikalischen Rezeption, Köln 1974, S. 258–275.

#### Zu 1.2.

<sup>1</sup> Vgl. H.-P. Reinecke: »Musikalisches Verstehen« als Aspekt komplementärer Kommunikation. Überlegungen zu Wittgensteins sprachanalytischen Konzepten, in: P. Faltin, H.-P. Reinecke (Hrsg.): Musik und Verstehen, Köln 1974, S. 258–275.

<sup>2</sup> H. von Helmholtz: Die Lehre von den Tonempfindungen als physiologische Grundlage für die Theorie der Musik, Braunschweig 1863.

<sup>3</sup> G. Th. Fechner: Elemente der Psychophysik, Bd. 1 u. 2, Leipzig 1860.

<sup>4</sup> Aus: P. R. Hofstätter: Psychologie. Das Fischer Lexikon, Bd. 6, Frankfurt 1957, S. 240.

<sup>5</sup> Ebd., S. 238.

<sup>6</sup> G. Adler: Umfang, Methode und Ziel der Musikwissenschaft, in: Vierteljahrschrift für Musikwissenschaft, Bd. 1, Leipzig 1885, S. 5–20.

<sup>7</sup> H. von Helmholtz, a.a.O., S. 97.

<sup>8</sup> A. Seebeck: Über die Definition des Tones, in: Annalen der Physik 63 (1844), S. 353.

<sup>9</sup> N. Goodman: Sprachen der Kunst. Ein Ansatz zu einer Symboltheorie, Frankfurt 1973, S. 60 ff. (Originalausgabe: Languages of art. An approach to a theory of symbols, 1968.)

<sup>10</sup> L. Wittgenstein: Zettel, hrsg. von G. E. M. Ascombe u. G. H. Wright, in: L. Wittgenstein: Schriften 5, Frankfurt 1970, S. 283–429, hier S. 320.

<sup>11</sup> Ebd., S. 322.

<sup>12</sup> Ebd.

<sup>13</sup> H.-P. Reinecke: Die Sprachebenen über Musik als Hierarchie relationaler Systeme, in: Jahrbuch des Staatlichen Instituts für Musikforschung Preußischer Kulturbesitz 1973, Berlin 1974.

<sup>14</sup> D. Humphrey: The art of making dances, New York 1959, S. 118.

<sup>15</sup> Vgl. hierzu C. E. Osgood, G. J. Suci, P. H. Tannenbaum: The measurement of meaning, Urbana 1957.

<sup>16</sup> H. Hörmann: Psychologie der Sprache, Berlin/Heidelberg/Wien 1970.

<sup>17</sup> C. E. Osgood et al., a.a.O., S. 181.

<sup>18</sup> Vgl. P. R. Hofstätter: Über Ähnlichkeit, in: Psyche 9 (1955), S. 54–79; ders.: Einführung in die Sozialpsychologie, Stuttgart 1966.

<sup>19</sup> H.-P. Reinecke: Über Allgemein-Vorstellungen von der Musik, in: Festschrift Walter Wiora, hrsg. von L. Finscher u. Ch. Mahling, Kassel 1967, S. 31–40.

<sup>20</sup> Aus: Datenverarbeitung AEG-Telefunken 3, 1970, S. 16–17.

<sup>21</sup> H.-P. Reinecke: Psychologie der musikalischen Kommunikation, in: H. Willms: Musiktherapie bei psychotischen Erkrankungen, Stuttgart 1975; ders.: Kommunikative Musikpsychologie, in: G. Harrer (Hrsg.): Musiktherapie, Stuttgart 1975.

<sup>22</sup> Ebd.

<sup>23</sup> E. Jost: Akustische und psychometrische Untersuchungen an Klarinettenklängen (Veröffentlichungen des Staatlichen Instituts für Musikforschung Preußischer Kulturbesitz, hrsg. von H.-P. Reinecke, Bd. 1), Köln 1967, S. 40.

<sup>24</sup> Ebd.

<sup>25</sup> H. de la Motte-Haber: Ein Beitrag zur Klassifikation musikalischer Rhythmen

(Veröffentlichungen des Staatlichen Instituts für Musikforschung Preußischer Kulturbesitz, hrsg. von H.-P. Reinecke, Bd. 2), Köln 1968.

<sup>26</sup> Ebd.

<sup>27</sup> K.-E. Behne: Der Einfluß des Tempos auf die Beurteilung von Musik (Veröffentlichungen des Staatlichen Instituts für Musikforschung Preußischer Kulturbesitz, hrsg. von H.-P. Reinecke, Bd. 7), Köln 1972.

<sup>28</sup> P. Brömse, E. Köttler: Zur Musikrezeption Jugendlicher. Eine psychometrische Untersuchung (Musikpädagogik, Forschung und Lehre, hrsg. von S. Abel-Struth, Bd. 4), Mainz 1971.

<sup>29</sup> G. Révész: Einführung in die Musikpsychologie, Bern/Minden 1946 (1972), S. 163; H. de la Motte-Haber: Musikpsychologie, in: C. Dahlhaus (Hrsg.): Einführung in die Systematische Musikwissenschaft, Köln 1971, S. 54–93, hier S. 55.

<sup>30</sup> Vgl. H.-P. Reinecke: Experimentelle Beiträge zur Psychologie des musikalischen Hörens, Hamburg 1964.

<sup>31</sup> P. Watzlawick, J. H. Beavin, D. D. Jackson: Menschliche Kommunikation, Bern 1972, S. 33. (Originalausgabe: Pragmatics of human communication ..., New York 1967.)

<sup>32</sup> Vgl. z. B. der »gute Zuhörer«: Th. W. Adorno: Einleitung in die Musiksoziologie (rde 292/93), Reinbek 1968, S. 16.

<sup>33</sup> R. D. Laing, H. Phillipson, A. R. Lee: Interpersonelle Wahrnehmung, Frankfurt 1971, S. 20.

<sup>34</sup> Ebd., S. 23.

<sup>35</sup> R. F. Mager, P. Pipe: Verhalten, Lernen, Umwelt oder »Du solltest Dir wirklich Mühe geben«, Weinheim/Basel 1972, S. 100 ff. (Originalausgabe: Analyzing Performance Problems or »You Really Oughta Wanna«, Palo Alto, Calif. 1970.)

<sup>36</sup> D. Hartwich-Wiechell: Pop-Musik. Analysen und Interpretationen, Köln 1974.

<sup>37</sup> L. Wittgenstein, a.a.O., S. 320.

#### Zu 1.3.

<sup>1</sup> Vgl. dazu G. H. von Wright: Erklären und Verstehen, Frankfurt 1974, S. 19.

<sup>2</sup> W. K. Essler: Wissenschaftstheorie II, Freiburg/München 1971, S. 49/50.

<sup>3</sup> K. H. Ehrenforth: Verstehen und Auslegen, Frankfurt 1971, S. 4.

<sup>4</sup> Vgl. dazu u. a. die Hinweise zur »Notwendigkeit eines verstehenden Verfahrens« bei D. Lenzen: Didaktik und Kommunikation, Frankfurt 1973, S. 15 ff.

<sup>5</sup> J. Habermas: Erkenntnis und Interesse, Frankfurt 1973, S. 266.

<sup>6</sup> A. Lorenzer: Symbol, Interaktion und Praxis, in: A. Lorenzer u. a.: Psychoanalyse als Sozialwissenschaft, Frankfurt 1971, S. 38 ff.

<sup>7</sup> Ebd., S. 35 ff.

<sup>8</sup> C. R. Rogers: Die klientbezogene Gesprächstherapie, München 1973, S. 44.

<sup>9</sup> Ebd., S. 46.

<sup>10</sup> Ebd., S. 314.

<sup>11</sup> C. R. Rogers: Entwicklung der Persönlichkeit, Stuttgart 1973, S. 274.

<sup>12</sup> K. Mollenhauer: Erziehung und Emanzipation, München 1973, S. 18.

<sup>13</sup> Zit. nach K. Mollenhauer, a.a.O., S. 19.

<sup>14</sup> Ebd., S. 20.

#### Zu 2.0.

<sup>1</sup> D. Hartwich-Wiechell: Pop-Musik. Analysen und Interpretationen, Köln 1974, S. 302 ff.; dies.: Schüler und Massenmedien, in: Musik und Bildung 6 (1974),

S. 439 ff.; *dies.*: Musikalisches Verhalten Jugendlicher. Ergebnisse empirischer musiksoziologischer Untersuchungen – kommunikationstheoretisch interpretiert, in: *Forschung in der Musikerziehung* 1974, Mainz 1974, S. 39 ff.; *dies.*: Das Hörverhalten Jugendlicher, in: *Jahrbuch des Staatlichen Instituts für Musikforschung Preussischer Kulturbesitz* 1974, Berlin 1975.

<sup>2</sup> Die Darstellung ist entnommen aus: *H. Rauhe*: Fächerübergreifende Verankerung und Erweiterung des Musikunterrichts und Perspektiven seiner Integration in den Gesamtbereich ästhetischer Erziehung, in: E. Kraus (Hrsg.): *Musik in Schule und Gesellschaft*, Mainz 1972, S. 116–147, hier S. 119.

#### Zu 2.1.

- <sup>1</sup> G. Klaus: *Semiotik und Erkenntnistheorie*, Berlin 1972, S. 27.
- <sup>2</sup> Th. Lewandowski: *Linguistisches Wörterbuch 1* (UTB 200), Heidelberg 1973, S. 89.
- <sup>3</sup> C. Tembrock: *Biokommunikation*, Berlin/Oxford/Braunschweig 1971, S. 197 f.
- <sup>4</sup> D. Ploog: *Kommunikation in Affengesellschaften und deren Bedeutung für die Verständigungsweisen des Menschen*, in: *Biologische Anthropologie Zweiter Teil* (Neue Anthropologie Band 2, hrsg. von H.-G. Gadamer und P. Vogler, dtv WR 4070), Stuttgart/München 1972, S. 98–178.
- <sup>5</sup> H. Hörmann: *Psychologie der Sprache*. Berlin/Heidelberg/New York 1970, S. 185 ff.
- <sup>6</sup> H. Hörmann: a.a.O., S. 197 f.
- <sup>7</sup> U. a. H.-P. Reinecke: *Psychologie der musikalischen Kommunikation*, in: H. Wilmms: *Musiktherapie bei psychotischen Erkrankungen*, Stuttgart 1975 (in Druck).
- <sup>8</sup> H.-P. Reinecke: *Kommunikative Musikpsychologie*, in: G. Harrer (Hrsg.): *Musiktherapie*, Stuttgart 1975 (in Druck).
- <sup>9</sup> Th. Lewandowski: a.a.O., S. 351.
- <sup>10</sup> R. Harveg: *Kann man Musik verstehen*, in: *International review of the aesthetics and sociology of music* 3 (1972), S. 173–186, hier S. 182.
- <sup>11</sup> R. Harveg: *Verstehbare Welt und ästhetische Welt*, in: P. Faltin, H.-P. Reinecke (Hrsg.): *Musik und Verstehen. Aufsätze zur semiotischen Theorie, Ästhetik und Soziologie der musikalischen Rezeption*, Köln 1973, S. 104–120.
- <sup>12</sup> A. Schaff: *Das Verstehen der verbalen Sprache und das »Verstehen« der Musik*, in: P. Faltin, H.-P. Reinecke (Hrsg.): *Musik und Verstehen. Aufsätze zur semiotischen Theorie, Ästhetik und Soziologie der musikalischen Rezeption*. Köln 1973, S. 276–288, hier S. 279.
- <sup>13</sup> J. Reykowski: *Psychologie der Emotionen*, Donauwörth 1973, S. 15.
- <sup>14</sup> R. E. Ornstein: *Rechtes und linkes Denken*, in: *Psychologie heute* 2, Heft 2, S. 57–61, hier S. 58.
- <sup>15</sup> R. W. Sperry: *The Great Cerebral Commissure*, in: *Scientific American* 210 (1964), S. 42–52.
- <sup>16</sup> J. E. Bogen: *The other side of the brain, II: A appositional mind*, in: *Bull. of the Los Angeles Neurological Societies* 34 (1969), S. 135–162.
- <sup>17</sup> M. S. Gazzinga: *The split brain in man*, in: *Scientific American* 217 (1967), S. 24–29.
- <sup>18</sup> R. E. Ornstein: a.a.O., S. 61.
- <sup>19</sup> J. Reykowski: a.a.O., S. 45.
- <sup>20</sup> E. de Bono: *Laterales Denken. Ein Kursus zur Erschließung Ihrer Kreativitätsreserven*, Reinbek 1971.

#### Zu 2.2.

- <sup>1</sup> K. H. Ehrenforth: *Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik* (Schriftenreihe zur Musikpädagogik), Frankfurt/Berlin/München 1971, S. 6.
- <sup>2</sup> Ebd., S. 4.
- <sup>3</sup> G. Ebeling: *Artikel »Hermeneutik«*, in: *Religion in Geschichte und Gegenwart* Band III, 3. Aufl., S. 242 ff. Zit. nach Ehrenforth: a.a.O., S. 5 f.
- <sup>4</sup> K. H. Ehrenforth: *Die Bedeutung der Geschichtlichkeit für die didaktische Interpretation von Musik*, in: S. Abel-Struth (Hrsg.): *Aktualität und Geschichtsbewußtsein in der Musikpädagogik* (Musikpädagogik – Forschung und Lehre Band 9), Mainz 1973, S. 60–77, hier S. 67.
- <sup>5</sup> Diese Erkenntnis ist neuerlich durch Blankertz' Ausführungen zur didaktischen Theoriebildung (*H. Blankertz*: *Theorien und Modelle der Didaktik*, München 1969), Adornos Ausführungen über den Positivismusstreit (*Th. W. Adorno* u. a.: *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*, Neuwied 1969), Habermas' Analyse des Zusammenhangs von Erkenntnis und Interesse (*J. Habermas*: *Erkenntnis und Interesse*, Frankfurt 1970) sowie des Verhältnisses von Hermeneutik und Ideologiekritik (*J. Habermas* [Hrsg.]: *Hermeneutik und Ideologiekritik*, Frankfurt 1971), durch Apels Kritik an Wittgenstein (*K.-O. Apel*: *Wittgenstein und das Problem des hermeneutischen Verstehens*, in: *Zeitschrift für Theologie und Kirche* 63 (1966), S. 49–87) und nicht zuletzt durch die methodologische Diskussion in der Erziehungswissenschaft, z. B. die Diskussion zwischen Brezinka und Bollnow (*W. Brezinka*: *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung*, Weinheim 1971; *O. F. Bollnow*: *Empirische Wissenschaft und hermeneutische Pädagogik. Bemerkungen zu W. Brezinka: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 17 [1971], S. 683–708) bestätigt worden.
- <sup>6</sup> Ehrenforth: *Die Bedeutung der Geschichtlichkeit*, a.a.O., S. 62.
- <sup>7</sup> Ebd., S. 64.
- <sup>8</sup> Ehrenforth: *Verstehen und Auslegen*, a.a.O., S. 41.
- <sup>9</sup> Ebd., S. 41.
- <sup>10</sup> Vgl. hierzu die in 1.1. dargestellte Komplementarität der »platonistischen« Auffassung von Musik als »Werk« und der »operationalistischen« Auffassung von Musik als Handlungsvollzug.
- <sup>11</sup> Zit. nach: Ehrenforth: *Verstehen und Auslegen*, a.a.O., S. 41.
- <sup>12</sup> E. Hennigs: *Die Bedeutung musikwissenschaftlicher Analyseverfahren für die Musikpädagogik*, Münster 1975 (Diss.); B. Badura: *Kommunikative Kompetenz, Dialoghermeneutik und Interaktion. Eine theoretische Skizze*, in: B. Badura, K. Goy: *Soziologie der Kommunikation*, Stuttgart-Bad Cannstatt 1972, S. 251 ff.
- <sup>13</sup> Ehrenforth: *Verstehen und Auslegen*, a.a.O., S. 42.
- <sup>14</sup> Ebd., S. 42 f.
- <sup>15</sup> H. Mersmann: *Stilprobleme der Werkanalyse*, in: E. Kraus (Hrsg.): *Quantität und Qualität in der deutschen Musikerziehung*, Mainz 1963, S. 86.
- <sup>16</sup> Ehrenforth: *Verstehen und Auslegen*, a.a.O., S. 43 f.
- <sup>17</sup> Das Subjekt und seine Situation sowie der Objekt-Subjekt-Bezug werden auch in unsere in 2.5. dargestellte interdisziplinäre Korrespondenzanalyse einbezogen. Vgl. auch H. Rauhe: *Zur Funktion der Analyse in der Musikpädagogik*, in: G. Schuhmacher (Hrsg.): *Zur musikalischen Analyse (Wege der Forschung)*, Darmstadt 1974, S. 549–600; hier: S. 551 f.
- <sup>18</sup> Ehrenforth: *Verstehen und Auslegen*, a.a.O., S. 42.
- <sup>19</sup> Ebd., S. 45.

- 20 Ebd., S. 45 f.  
 21 H. Meyer: Zum Bildungsinhalt des Faches Musik, in: Musik und Bildung 1 (1969), S. 224 f.; hier: S. 225.  
 22 Ehrenforth: Verstehen und Auslegen, a.a.O., S. 46.  
 23 Ebd., S. 47.  
 24 A. Webers Brief an Hermann Scherchen vom 1. 1. 1938, in: W. Kolneder: Anton Webern, Rodenkirchen bei Köln 1961, S. 154 f.  
 25 C. Dahlhaus: Artikel »Aufführungspraxis«, in: Riemann-Musik-Lexikon, Sachteil, Mainz 1967, S. 60.  
 26 N. Hartmann: Ästhetik, Berlin 1953, S. 28.  
 27 Ebd., S. 10.

### Zu 2.3.

- 1 M. Bense: Einführung in die Informationsästhetik, in: H. Ronge (Hrsg.): Kunst und Kybernetik (Du Mont Aktuell), Köln 1968, S. 28–41; hier: S. 29.  
 2 A. A. Moles: Kunst und Computer, Köln 1973, S. 12.  
 3 M. Bense: a.a.O., S. 7 ff.  
 4 G. Klaus: Wörterbuch der Kybernetik, Frankfurt 1969, Bd. 1, S. 278.  
 5 G. Klaus: a.a.O., S. 106.  
 6 Moles: a.a.O., S. 13.  
 7 Ebd.  
 8 Moles: a.a.O., S. 14.  
 9 Entnommen aus Moles: a.a.O., S. 15.  
 10 Moles: a.a.O., S. 15.  
 11 Ebd.  
 12 Moles: a.a.O., S. 15 ff.  
 13 W. Fucks, J. Lauter: Exaktwissenschaftliche Musikanalyse, Köln/Opladen 1965.  
 14 H. Rauhe: Popularität in der Musik. Interdisziplinäre Aspekte musikalischer Kommunikation (Schriftenreihe Musik und Gesellschaft H. 13/14), Karlsruhe 1974, S. 3 ff.  
 15 H. Gallas: Strukturalismus und Literaturwissenschaft (alternative. Zeitschrift für Literatur und Diskussion, Heft 62/63), Berlin 1968, S. 153.  
 16 W. Fucks: Nach allen Regeln der Kunst, Stuttgart 1968, S. 22; W. Fucks, J. Lauter: a.a.O.  
 17 P. Watzlawick u. a.: Menschliche Kommunikation, Bern/Stuttgart 1969, S. 61 ff.; M. Bense: Einführung in die informationstheoretische Ästhetik, Reinbek 1969, S. 7 ff.  
 18 Z. Lissa: Ebenen des musikalischen Verstehens, in: P. Faltin, H.-P. Reinecke (Hrsg.): Musik und Verstehen, Köln 1973, S. 217–246; hier: S. 222.  
 19 Vgl. 2.1.  
 20 V. Karbusicky: Das »Verstehen der Musik« in der soziologisch-ästhetischen Empirie, in: P. Faltin, H.-P. Reinecke (Hrsg.): a.a.O., S. 121–147; hier: S. 126.  
 21 Vgl. dazu 1.1., 1.2. und 2.1.  
 22 H. Werbik: Informationsgehalt und emotionale Wirkung von Musik, Mainz 1971, S. 22.  
 23 H. Rauhe: Kulturindustrielle Sozialisierung durch Musik und ihre pädagogischen Konsequenzen, in: H. Rectanus (Hrsg.): Neue Ansätze im Musikunterricht, Stuttgart 1972, S. 5–51; ders.: Individuation und Sozialisation durch Wahrnehmungs- und Verhaltenserziehung im musikalischen Bereich, in: E. Kraus (Hrsg.):

Musik und Individuum, Mainz 1974, S. 75–98; ders.: Artikel »Popularität«, in: H. Hopf/H. Heise (Hrsg.): Lexikon der Musikpädagogik, Ratingen 1975.

- 24 H. Rauhe: Popularität in der Musik, a.a.O.  
 25 H. Rauhe: Individuation und Sozialisation, a.a.O., S. 86.  
 26 H. Rauhe: Zum Problem der Beobachtung und Analyse rezeptiver Verhaltensweisen, in: Forschung in der Musikerziehung, Mainz 1974, S. 5–28; ders.: Umweltbezogenes Musikverhalten: Ermittlung und didaktische Analyse, in: K. Blaukopf (Hrsg.): Schule und Umwelt. Interdisziplinäre Aspekte musikpädagogischer Untersuchungen (Beiträge zur Schulmusik Band 28), Wolfenbüttel/Zürich 1975, S. 15–41.  
 27 H. Rauhe, J. Thiele: Kommunikationstheoretische Probleme der Musikpädagogik (Musikpädagogik – Forschung und Lehre), Mainz, in Vorb.  
 28 H. Rauhe: Sozialisationsbedingtes Musikverhalten als Problem musikpädagogischer Forschung und Curriculumentwicklung, in: H. Antholz/W. Gundlach (Hrsg.): Musikpädagogik heute. Perspektiven-Probleme-Positionen, Düsseldorf 1975, S. 64–78.  
 29 H. Rauhe: Kommunikationstheoretische Probleme der didaktischen Interpretation von Musik, in: H. Hopf/W. Krützfeldt (Hrsg.): Musikpädagogik im Drahtverhau, Ratingen 1975, S. 77–88.  
 30 H. Rauhe: Popularität in der Musik, a.a.O., S. 3–17.  
 31 H. Rauhe: Popularität in der Musik, a.a.O., S. 6 ff.  
 32 H. Rauhe: Zum Problem der Beobachtung und Analyse musikalischer Verhaltensweisen, a.a.O., S. 8 ff.  
 33 Vgl. H. Rauhe: Zum volkstümlichen Lied des 19. Jahrhunderts, in: C. Dahlhaus (Hrsg.): Studien zur Trivialmusik im 19. Jahrhundert, Regensburg 1967, S. 159–198.  
 34 Vgl. H. Rauhe: Popularität in der Musik, a.a.O., S. 20.  
 35 H. Rauhe: Probleme der Feststellungsästhetik und ihre didaktische Relevanz, in: M. Alt (Hrsg.): Empirische Forschung in der Musikpädagogik, Mainz 1970, S. 46–53.  
 36 M. Wagenschein: Die pädagogische Dimension der Physik, Braunschweig 1972, S. 195; ders.: Verstehen lehren, Weinheim/Basel 1973.  
 37 H. Rauhe: Zum Wertproblem der Musik, in: W. Krützfeldt (Hrsg.): Didaktik der Musik 1967, Hamburg 1968, S. 24–44; hier: S. 44.  
 38 H. de la Motte-Haber: Über musikalische Urteilsbildung, in: Forschung in der Musikerziehung 1 (1969), S. 11–13, hier S. 12.  
 39 Ebd., S. 12.  
 40 Ebd., S. 13.  
 41 B. Buchhofer, J. Friedrichs, H. Lüdtko: Musik und Sozialstruktur, Köln 1974.  
 42 Z. Lissa: Ebenen des musikalischen Verstehens, in: P. Faltin, H. P. Reinecke: Musik und Verstehen, Köln 1973, S. 217–246, hier: S. 226.  
 43 Z. Lissa: ebd.  
 44 H. Rauhe: Kommunikationstheoretische Probleme der didaktischen Interpretation von Musik, a.a.O.; ders.: Umweltgeprägtes Musikverhalten, a.a.O.; H. Rauhe, J. Thiele: Kommunikationstheoretische Probleme der Musikpädagogik, a.a.O.

### Zu 2.4.

- 1 Th. W. Adorno: Einleitung in die Musiksoziologie, Frankfurt 1968, S. 60.  
 2 Ebd.  
 3 Th. W. Adorno: Ästhetische Theorie, Frankfurt 1970, S. 20.  
 4 Ebd., S. 25.

- 5 Ebd., S. 19.  
 6 Ebd., S. 20.  
 7 Vgl. dazu u. a. *J. Fritz*: Emanzipatorische Gruppendynamik, München 1974; ferner *A. Lorenzer*: Symbol, Interaktion und Praxis, in: A. Lorenzer, H. Dahmer, K. Horn, K. Brede, E. Schwanenber: Psychoanalyse als Sozialwissenschaft, Frankfurt 1971, S. 9–60.  
 8 *N. Groeben*: Literaturpsychologie, Stuttgart 1972, S. 47.  
 9 Vgl. dazu *Groeben*: a.a.O., S. 48.  
 10 Ebd., S. 49.  
 11 Ebd., S. 48.  
 12 *L. S. Kubie*: Neurotische Deformation des schöpferischen Prozesses, Hamburg 1966, S. 103; zit. nach *E. Landau*: Psychologie der Kreativität, München 1969, S. 21.  
 13 *H. Müller-Braunschweig*: Psychopathologie und Kreativität, in: Psyche XXVIII (1974), S. 601 f.  
 14 Ebd., S. 608.  
 15 Ebd.  
 16 Ebd., S. 600.  
 17 Ebd., S. 612.  
 18 Ebd., S. 613.  
 19 Ebd., S. 601.  
 20 *E. Sterba, A. Sterba*: Beethoven and his Nephew, New York 1954; zit. nach *H. Müller-Braunschweig*: a.a.O., S. 601.  
 21 *A. Lorenzer*: Symbol, Interaktion und Praxis, a.a.O., S. 38 ff.  
 22 Ebd., S. 39.  
 23 *S. Goepfert, H. C. Goepfert*: Sprache und Psychoanalyse, Reinbek 1973, S. 13.  
 24 *G. Ammon*: Gruppendynamik der Aggression, Berlin 1972, S. 131.  
 25 *E. Landau*: a.a.O., S. 22.  
 26 *S. Elhardt*: Tiefenpsychologie. Eine Einführung, Stuttgart 1971, S. 42.  
 27 *E. H. E. Coché*: Psychologische Abwehrmechanismen und gruppendynamische Prozesse, Bonn 1968, S. 7.  
 28 Ebd.  
 29 Vgl. dazu *S. Elhardt*: a.a.O., S. 42; *W. J. Schraml*: Einführung in die Tiefenpsychologie, Stuttgart 1968, S. 114.  
 30 Vgl. dazu u. a. *W. Schraml*: a.a.O.  
 31 *Z. Lissa*: Aufsätze zur Musikästhetik, Berlin 1969, S. 52.  
 32 Vgl. dazu *H. Feldmann*: Das Gehör im Dienst der Kommunikation und Umweltbeziehung, in: Die Kapsel. Zeitschrift der R. P. Scherer GmbH Eberbach/Baden 11 (1967), 22, S. 782.  
 33 Ebd.  
 34 *H. Kohut, S. Levarie*: On the enjoyment of listening to music, in: Psychoanalytical Quarterly 19, 64 (1950); zit. nach *H. Willms*: Musiktherapie bei Psychosen, in: Praxis der Psychotherapie XVI, 1, S. 2.  
 35 *H. Willms*: a.a.O.  
 36 *S. Elhardt*: a.a.O., S. 61.  
 37 *H. Rauhe*: Kulturindustrielle Sozialisation durch Musik und ihre pädagogischen Konsequenzen, aufgezeigt am Beispiel kollektiver Identifikationsvorgänge, in: H. Rectanus (Hrsg.): Neue Ansätze im Musikunterricht, Stuttgart 1972.  
 38 *R. Heiß*: Allgemeine Tiefenpsychologie, Bern/Stuttgart 1956, S. 329.  
 39 *H.-P. Reinecke*: Musikalische Kommunikation und Musikpädagogik, Gießen

1972; zit. nach *G. Meyer-Denkman*: Das Elementare und seine Elementarisierung im musikpädagogischen Prozeß, in: Musik und Bewegung im Elementarbereich, hrsg. vom Institut für Frühpädagogik, München 1974, S. 24.

- 40 Vgl. dazu *G. Noll*: Zum gegenwärtigen Stand der musikalischen Rezeptionsforschung, in: M. Alt (Hrsg.): Empirische Forschung in der Musikpädagogik, Mainz 1970, S. 31.  
 41 Ebd.  
 42 *S. Elhardt*: a.a.O., S. 47.  
 43 *Chr. Schwabe*: Die Methodik der Gruppenmusiktherapie bei Neurosen, in: Chr. Kohler (Hrsg.): Musiktherapie, Theorie und Methodik, Jena 1971, S. 62.  
 44 Vgl. dazu u. a. *H. Leuner, K. Nerenz*: Das musikalische Symboldrama und seine psychotherapeutische Wirkung, in: die heilkunst 77 (1964), S. 330–335.  
 45 *K. Nerenz*: Das musikalische Symboldrama, in: Chr. Kohler: a.a.O., S. 120.  
 46 Ebd., S. 121.  
 47 Ebd.  
 48 Ebd., S. 127.  
 49 Vgl. dazu *S. Elhardt*: a.a.O., S. 52; *E. H. E. Coché*: a.a.O., S. 16 f.  
 50 *W. J. Schraml*: a.a.O., S. 206.  
 51 Ebd., S. 61; *S. Elhardt*: a.a.O., S. 54.  
 52 *W. J. Schraml*: a.a.O., S. 61.  
 53 Vgl. dazu *W. Ribke*: Entwicklung eines psychoanalytischen Kommunikationsmodells, Hamburg 1974 (Unveröffentlichtes Manuskript).  
 54 *J. Fritz*: a.a.O.  
 55 *S. Elhardt*: a.a.O., S. 133.  
 56 *H. Nolte*: Psychoanalyse und Soziologie, Winterthur 1970, S. 15.

#### Zu 2.5.

- 1 *G. Schuhmacher* (Hrsg.): Zur musikalischen Analyse (Wege der Forschung Band CCLVII), Darmstadt 1974.  
 2 *H. Beck*: Methoden der Werkanalyse in Musikgeschichte und Gegenwart, Wilhelmshaven 1974.  
 3 *W. Wiora*: Methodik der Musikwissenschaft, in: Methoden der Kunst- und Musikwissenschaft (M. Thiel [Hrsg.]: Enzyklopädie der geisteswissenschaftlichen Arbeitsmethoden, 6. Lieferung), München/Wien 1970. Vgl. insbesondere Kapitel III: Das wissenschaftliche Studium musikalischer Kunstwerke, S. 113–123; vgl. auch *W. Wiora*: Historische und Systematische Musikwissenschaft, Tutzing 1972.  
 4 *G. Schuhmacher*: Notwendige Ergänzung. Ein Forschungsbericht, in: G. Schuhmacher: a.a.O., S. 525–548.  
 5 *M. Vetter*: Untersuchungen zu den in der deutschen musikalischen Zeitschriftenliteratur von 1918 bis 1964 enthaltenen Methoden der musikalischen Werkanalyse, Diss. Greifswald 1966.  
 6 *H. Rauhe*: Zur Funktion der Analyse in der Musikpädagogik, in: G. Schuhmacher: a.a.O., S. 549–600.  
 7 *E. Hennigs*: Musikalische Analyseverfahren und ihre musikpädagogische Relevanz, Diss. päd. Münster 1975.  
 8 *R. Frisius*: Musiktheorie und Musikpädagogik, in: Forschung in der Musikerziehung 5/6 (1971), S. 9–12.  
 9 *R. Frisius, P. Fuchs, U. Günther, W. Gundlach, G. Küntzel* u. a.: Sequenzen. Musik Sekundarstufe I, Stuttgart 1971.  
 10 Ebd., S. 45 ff. – Kapitel »Hören und Verstehen«.

- <sup>11</sup> Chr. Richter: Musik als Spiel. Orientierung des Musikunterrichts an einem fachübergreifenden Begriff: Ein didaktisches Modell (Schriften zur Musikpädagogik Band 1) (Diss. phil. Hamburg), Wolfenbüttel/Zürich 1975.
- <sup>12</sup> H. A. Brockhaus: Probleme der musikalischen Analyse, in: G. Schuhmacher: a.a.O., S. 618-643.
- <sup>13</sup> Ebd., S. 635.
- <sup>14</sup> H. Rauhe: Zur Funktion der Analyse in der Musikpädagogik, a.a.O., S. 550 ff.
- <sup>15</sup> Ebd., S. 550 ff.
- <sup>16</sup> Frisius: a.a.O.
- <sup>17</sup> H. Rauhe: Zum Wertproblem der Musik. Versuch einer Ästhetik der Trivialität, in: Didaktik der Musik 1967, Hamburg 1968, S. 24-45.
- <sup>18</sup> H. Rauhe: Der Jazz als Objekt interdisziplinärer Forschung. Aufgaben und Probleme einer systematischen Jazzwissenschaft, in: F. Körner, D. Glawischnig (Hrsg.): Jazzforschung Band 1, Wien 1969, S. 23-61, hier: S. 26 ff.
- <sup>19</sup> H. Rauhe: Popularität in der Musik, Karlsruhe 1974, S. 17 ff.
- <sup>20</sup> H. Rauhe: Der Jazz als Objekt interdisziplinärer Forschung, a.a.O., S. 26 ff.
- <sup>21</sup> Vgl. H.-P. Reinecke: Zum Problem der Strukturanalyse akustisch fixierter Musikbeispiele, in: Musik als Gestalt und Erlebnis. Festschrift Walter Graf zum 65. Geburtstag, Wien/Köln/Graz 1970, S. 153-157; H.-P. Reinecke: Methodische Probleme der akustischen Forschung, in: E. Stockmann (Hrsg.): Studia instrumentorum musicae popularis, Stockholm 1972, S. 24-46.
- <sup>22</sup> Modelle für eine vergleichende Höranalyse finden sich in H. Rauhe: Popularität in der Musik, a.a.O., S. 24 ff.
- <sup>23</sup> Dies ist an der Analyse eines konkreten Beispiels aufgezeigt in H. Rauhe: Popularität in der Musik, a.a.O., S. 18 ff.

#### Zu 2.6.

- <sup>1</sup> In diesem Band, S. 45 und 233, Anmerkung 33 zu 1.2.
- <sup>2</sup> R. König, H. Maus: Handbuch der empirischen Sozialforschung, Stuttgart 1962, Bd. 1, S. 107 ff.
- <sup>3</sup> J. Friedrichs: Methoden empirischer Sozialforschung, Hamburg 1973, S. 190.
- <sup>4</sup> J. Friedrichs: a.a.O., S. 193.
- <sup>5</sup> C. F. Camel, R. L. Hahn: Interviewing, in: G. Lindzey, E. Aronson (Eds.): Handbook of Social Psychology 2, Reading/Mass. 1968, 533. Zit. nach: J. Friedrichs: a.a.O., S. 194.
- <sup>6</sup> J. Friedrichs: a.a.O., S. 194.
- <sup>7</sup> A. Flitner: Soziologische Jugendforschung, Heidelberg 1963, S. 130 f.
- <sup>8</sup> H. Rauhe: Jugend zwischen Opposition und Identifikation. Ursachen und Perspektiven jugendlichen Verhaltens, Hamburg 1975.
- <sup>9</sup> H. Rauhe: Zur pädagogischen Relevanz der Theorie von der jugendlichen Teilkultur, in: Didaktik der Musik 1969, Hamburg/Wolfenbüttel 1970, S. 20-64; W. Hahn, H. Rauhe: Zum didaktischen Problem kollektiver Identifikation mit kulturindustriellen Leitbildern, in: Musik und Bildung 6 (1974), 11.
- <sup>10</sup> G. von Irmer: Jugend und Schlager, Bremen 1970, S. 3.
- <sup>11</sup> V. Graf Blücher: Jugend-Bildung und Freizeit. EMNID-Untersuchung im Auftrag des Jugendwerks der Deutschen Shell AG, 1967, S. 130.
- <sup>12</sup> D. Hartwich: Popmusik. Analysen und Interpretationen, Köln 1974, S. 302 ff.
- <sup>13</sup> W. Pape: Musikkonsum und Musikpädagogik, Düsseldorf 1974.
- <sup>14</sup> G. Kleinen: Pop in der Schule: Wie aktuell ist Musikunterricht, in: Neue Musikzeitung 20 (1971), Oktober/November, S. 33-40.

- <sup>15</sup> Institut für Sozialpsychologie, Köln: Umfrage unter Jugendlichen, Köln 1972. Zit. nach D. Hartwich: a.a.O., S. 308.
- <sup>16</sup> D. Hartwich: a.a.O., S. 308.
- <sup>17</sup> Ebd., S. 302.
- <sup>18</sup> R. Reichardt: Die Schallplatte als kulturelles und ökonomisches Phänomen, Zürich 1962.
- <sup>19</sup> Ebd., S. 61 ff.
- <sup>20</sup> H. Rauhe: Zur Funktion des Schlagers im Leben Jugendlicher und Erwachsener, in: S. Helms (Hrsg.): Schlager in Deutschland, Wiesbaden 1972, S. 343-356; hier: S. 353 f.
- <sup>21</sup> B. Buchhofer, J. Friedrichs, H. Lüdtko: Musik und Sozialstruktur, Köln 1974, Einleitung, S. 35 ff.
- <sup>22</sup> Ebd.
- <sup>23</sup> Ebd.
- <sup>24</sup> Aus: Buchhofer u. a.: a.a.O., Einleitung.
- <sup>25</sup> Ebd.
- <sup>26</sup> Ebd.
- <sup>27</sup> J. Friedrichs: Methoden empirischer Sozialforschung, a.a.O., Kapitel 3.
- <sup>28</sup> J. Friedrichs: Forschungspläne zur Analyse des musikbezogenen Verhaltens in der Schule und seiner außersechulischen Determinanten. Arbeitspapier für den Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung AMPF vom November 1974.
- <sup>29</sup> Ebd., Abschnitt 3.2.3.

#### Zu 2.7.

- <sup>1</sup> R. König, H. Maus: Handbuch der empirischen Sozialforschung Band 1, Stuttgart 1962, S. 107 ff.
- <sup>2</sup> Vgl. S. Abel-Struth: Musikalische Sozialisation. Musikpädagogische Aspekte, in: E. Kraus (Hrsg.): Musik und Individuum, Mainz 1974, S. 60-74; H. Rauhe: Individuation und Sozialisation durch Wahrnehmungs- und Verhaltenserziehung, in: E. Kraus (Hrsg.): a.a.O., S. 75-98; ders.: Sozialisationsbedingtes Musikverhalten als Problem musikpädagogischer Forschung und Curriculumentwicklung, in: H. Antholz, W. Gundlach (Hrsg.): Musikpädagogik heute. Perspektiven-Problemlösungen, Düsseldorf 1975, S. 64-78.
- <sup>3</sup> Vgl. H. Rauhe: Kulturindustrielle Sozialisierung durch Musik und ihre pädagogischen Konsequenzen, in: H. Reetanus (Hrsg.): Neue Ansätze im Musikunterricht, Stuttgart 1972, S. 5-51.
- <sup>4</sup> F. W. Doucet: Psychoanalytische Begriffe, München 1973, S. 43 f.
- <sup>5</sup> G. D. Wilson: Artikel »Einstellung« in: Lexikon der Psychologie, Freiburg/Basel/Wien 1972, S. 447 ff.
- <sup>6</sup> H. Rauhe: Umweltgeprägtes Musikverhalten. Aspekte der Ermittlung und didaktischen Analyse, in: K. Blaukopf (Hrsg.): Schule und Umwelt. Interdisziplinäre Aspekte musikpädagogischer Untersuchungen (Beiträge zur Schulmusik Band 28), Wolfenbüttel/Zürich 1975, S. 15-42.
- <sup>7</sup> Vgl. U. Günther, H. Rauhe: Musiklehrerausbildung an der Universität, Stuttgart 1974, S. 34 f.
- <sup>8</sup> Vgl. H. Rauhe: Zur pädagogischen Relevanz der Theorie von der jugendlichen Teilkultur, in: W. Krützfeldt (Hrsg.): Didaktik der Musik 1969, Wolfenbüttel/Hamburg 1970, S. 20-64, hier S. 48 f.
- <sup>9</sup> Th. W. Adorno: Einleitung in die Musiksoziologie. Zwölf theoretische Vorlesungen (1962) (rde 292/293), Reinbek 1968, S. 15.

- <sup>10</sup> Vgl. *H. Rauhe*: Umweltgeprägtes Musikverhalten, a.a.O.
- <sup>11</sup> Vgl. *W. Hahn, H. Rauhe*: Der deutsche Schlager 1, Wiesbaden 1970; *dies.*: Popmusik international, Wiesbaden 1973 (Aktuelle Popmusik im Unterricht. Schallplattenreihe mit Beiheften Nr. 1, 2/3); *H. Rauhe*: Zur pädagogischen Relevanz der Theorie von der jugendlichen Teilkultur, a.a.O.; *dies.*: Zur Funktion des Schlagers im Leben Jugendlicher und Erwachsener, in: S. Helms (Hrsg.): Schlager in Deutschland, Wiesbaden 1972, S. 343–356.
- <sup>12</sup> *F. W. Doucet*: Psychoanalytische Begriffe, a.a.O., S. 69 f.; *H. Rauhe*: Kulturindustrielle Sozialisierung durch Musik, a.a.O., S. 9 f.
- <sup>13</sup> Bei diesem mehr empirisch-experimentell ausgerichteten Forschungsansatz geht es um den Nachweis, daß wesentliche Persönlichkeitsmerkmale durch Beobachtungslernen erworben sind (vgl. *Bandura, Walters*: Social learning and personality development, New York 1963).
- <sup>14</sup> Vgl. *A. Mitscherlich*: Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie, München 1963, S. 358.
- <sup>15</sup> Ebd., S. 357.
- <sup>16</sup> Vgl. *H. Rauhe*: Kulturindustrielle Sozialisierung durch Musik, a.a.O.; *dies.*: Jugend zwischen Opposition und Identifikation. Ursachen und Perspektiven jugendlichen Verhaltens, Hamburg 1975.
- <sup>17</sup> *H. Rauhe*: Kulturindustrielle Sozialisierung durch Musik, a.a.O., S. 22 ff.
- <sup>18</sup> Vgl. *H. Holzer*: Die Synchronisation von Inhalten und Mechanismen der Massenkommunikation mit sozialer Lage und Bedürfnisdispositionen des Publikums, in: D. Prokop (Hrsg.): Massenkommunikationsforschung Band 2: Konsumtion, Frankfurt 1973, S. 324 ff.

#### Zu 2.8.

- <sup>1</sup> *G. Noll*: Zum gegenwärtigen Stand der musikalischen Rezeptionsforschung (im deutschsprachigen Raum). Versuch eines Überblicks, in: M. Alt (Hrsg.): Empirische Forschung in der Musikpädagogik, Mainz 1970, S. 29–36.
- <sup>2</sup> *P. Brömse, E. Kötter*: Zur Musikrezeption Jugendlicher. Eine psychometrische Untersuchung (Musikpädagogik – Forschung und Lehre Band 4), Mainz 1971.
- <sup>3</sup> *D. Hartwich-Wiechell*: Pop-Musik. Analysen und Interpretationen, Köln 1974, S. 302 ff.
- <sup>4</sup> *W. Pape*: Musikkonsum und Musikunterricht, Düsseldorf 1974.
- <sup>5</sup> Vgl. außer den bei Noll (siehe Anmerkung 1) zitierten Untersuchungen *F. Bachmann*: Rezeptionskundliche Untersuchungen zur Tanzmusik in der DDR (Beiträge zur musikwissenschaftlichen Forschung in der DDR Band 4), Leipzig 1972.
- <sup>6</sup> *E. Kraus*: Bibliographie Musikhören – Didaktik des Musikhörens, in: Musik und Bildung 4 (1972), 5.
- <sup>7</sup> *Z. B.* in *E. Jost*: Akustische und psychometrische Untersuchungen an Klarinettenklängen (Veröffentlichungen des Staatlichen Instituts für Musikforschung Preußischer Kulturbesitz Band 1), Köln 1967.
- <sup>8</sup> *D. Zimmerschied*: Beat-Background-Beethoven. Material für ein Curriculum, (Schriftenreihe zur Musikpädagogik), Frankfurt 1971.
- <sup>9</sup> *G. Kleinen*: Jugend und musikalische Subkultur, in: Neue Musikzeitung 21 (1972), 4; *dies.*: Psychologie musikalischen Verhaltens, Frankfurt 1975; *dies.*: Werkinterpretation als Problem – aus psychologischer Sicht, in: H. Hopf, W. Krütfeldt (Hrsg.): Musikpädagogik im Drahtverhau, Ratingen 1975, S. 61–77.
- <sup>10</sup> Vgl. *H. Rauhe*: Kritischer Schallplattenvergleich aus den Bereichen Folklore und Beat, in: E. Kraus (Hrsg.): Der Einfluß der Technischen Mittel auf die

- Musikerziehung unserer Zeit, Mainz 1968, S. 176–190; *dies.*: Schlager und Beat im Unterricht. Möglichkeiten einer Einbeziehung der Popmusik in die Didaktik und Methodik des Musikhörens, in: K. Sydow (Hrsg.): Musikhören und Werkbetrachtung in der Schule, Wolfenbüttel 1970, S. 55–75.
- <sup>11</sup> *H.-P. Reinecke*: Experimentelle Beiträge zur Psychologie des musikalischen Hörens, Hamburg 1964, S. 108.
- <sup>12</sup> Vgl. *K. Blaukopf*: Probleme der klanglichen Erfahrung der jungen Generation, in: E. Kraus (Hrsg.): Der Einfluß der Technischen Mittel, a.a.O., S. 46–52.
- <sup>13</sup> *H. Rauhe*: Kritischer Schallplattenvergleich, a.a.O.
- <sup>14</sup> *H. Besseler*: Das musikalische Hören der Neuzeit, Berlin 1959.
- <sup>15</sup> *Th. W. Adorno*: Einleitung in die Musiksoziologie. Zwölf theoretische Vorlesungen (1962), Reinbek 1968, S. 16.
- <sup>16</sup> Ebd.
- <sup>17</sup> *I. Tschaker*: Musikunterricht ohne Gefühl. Zur Affektwirkung von Musik, in: Musik und Bildung 6 (1974), S. 296–298; hier: S. 296.
- <sup>18</sup> Näheres hat der Verfasser in seinem Referat »Sozialisation durch Musik und ihre Bedeutung für die musikalische Antriebspendung im Rahmen neurologischer Rehabilitation« ausgeführt, das in der Zeitschrift »Musik und Medizin« (Berlin) erscheinen wird.
- <sup>19</sup> *B. Buchhofer, J. Friedrichs, H. Lütke*: Musik und Sozialstruktur, Köln 1974, S. 167 f.
- <sup>20</sup> Aus: *Buchhofer* u. a.: a.a.O., S. 171.
- <sup>21</sup> Ebd., S. 170.

#### Zu 2.9.

- <sup>1</sup> *H. Rauhe*: Sozialisationsbedingtes Musikverhalten als Problem musikpädagogischer Forschung und Curriculumentwicklung, in: H. Antholz, W. Gundlach (Hrsg.): Musikpädagogik heute. Perspektiven – Probleme – Positionen, Düsseldorf 1975, S. 64–78; *dies.*: Artikel »Sozialisation«, in: H. Hopf, W. Heise: Lexikon der Musikpädagogik, Ratingen 1975.
- <sup>2</sup> *O. Schoeck*: Soziologisches Wörterbuch, Freiburg 1969, S. 297.
- <sup>3</sup> *W. Arnold*: Lexikon der Psychologie, Freiburg 1972, S. 375.
- <sup>4</sup> *G. Wehle*: Pädagogik aktuell, München 1973, Bd. 1, S. 170 ff.; *H. Rauhe*: Kulturindustrielle Sozialisierung durch Musik und ihre pädagogischen Konsequenzen, in: H. Rectanus (Hrsg.): Neue Ansätze im Musikunterricht, Stuttgart 1972, S. 5–51, hier S. 6 ff.
- <sup>5</sup> *W. Fuchs* (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie, Opladen 1973.
- <sup>6</sup> *G. Wurzbacher* (Hrsg.): Der Mensch als soziales und personales Wesen. Beiträge zu Begriff und Theorie der Sozialisation, Stuttgart 1963.
- <sup>7</sup> *E. J. Thoma, B. J. Biddle*: Role Theory, New York 1966.
- <sup>8</sup> *J. Habermas*: Thesen zur Theorie der Sozialisation. Stichworte und Literatur zur Vorlesung im Sommer-Semester 1968, o.O., o.J., S. 5.
- <sup>9</sup> *H. G. Rolf*: Sozialisation und Auslese durch die Schule, Heidelberg 1967, S. 20.
- <sup>10</sup> *L. Krappmann*: Soziologische Dimensionen der Identität, Stuttgart 1969, S. 27.
- <sup>11</sup> *H. Fend*: Sozialisierung und Erziehung, Weinheim 1969, S. 60.
- <sup>12</sup> *H. Rauhe*: Individuation und Sozialisation durch Wahrnehmungs- und Verhaltenserziehung im musikalischen Bereich, in: E. Kraus (Hrsg.): Musik und Individuum, Mainz 1974, S. 75–98.
- <sup>13</sup> *K. Lukaszcyk*: Artikel »Einstellung«, in: W. Bernsdorf (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart 1969, S. 175.

- <sup>14</sup> *P. W. Doucet*: Psychoanalytische Begriffe, München 1973, S. 43 f.
- <sup>15</sup> *H. Rauhe*: Musikpädagogik als Didaktik musikalischer Kommunikation und Interaktion, in: I. Bontjick (Hrsg.): Festschrift für Kurt Blaukopf zum 60. Geburtstag, Wien 1975.
- <sup>16</sup> *H. Rauhe*: Individuation und Sozialisation, a.a.O., S. 80 ff.
- <sup>17</sup> *H. Rauhe*: Theorie und Praxis des Musikunterrichts, Bochum (in Vorb.) (Standardwerk des Lehrers).
- <sup>18</sup> *U. Günther, H. Rauhe*: Musiklehrerausbildung an der Universität. Ein Konzept in der Diskussion, Stuttgart 1974, S. 31 ff.
- <sup>19</sup> *W. Fuchs*: Artikel »Sozialisation«, in: W. Fuchs (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie, a.a.O., S. 622.
- <sup>20</sup> *H. Rauhe*: Schlager in der Schule, in: S. Helms (Hrsg.): Schlager in Deutschland, Wiesbaden 1972, S. 357–372; hier: S. 357.
- <sup>21</sup> *L. Rössner*: Jugend und Musik. Soziologisch-politische Aspekte des Musikunterrichts, in: W. Krützfeldt (Hrsg.): Didaktik der Musik 1969, Hamburg/Wolfenbüttel 1970, S. 6–19; hier: S. 6 f.
- <sup>22</sup> *S. Abel-Struth*: Musikalische Sozialisation. Musikpädagogische Aspekte, in: Musik und Bildung 6 (1974), S. 487–493.
- <sup>23</sup> Vgl. auch *S. Abel-Struth*: Zur musikalischen Sozialisation des jungen Kindes, unter besonderer Berücksichtigung des Kinderliedes, in: Musik und Bewegung im Elementarbereich, hrsg. vom Institut für Frühpädagogik, München 1974.
- <sup>24</sup> *G. Kleinen*: Entwicklungspsychologische Grundlagen musikalischen Verhaltens, in: H. Segler (Hrsg.): Musik und Musikunterricht in der Gesamtschule, Weinheim 1972, S. 53–82; bes. S. 70 ff.
- <sup>25</sup> *H. Rauhe*: Kulturindustrielle Sozialisierung, a.a.O.; *ders.*: Popularität in der Musik, Karlsruhe 1974; *ders.*: Popmusik und Schlager: Analyse – Didaktische Theorie – Unterrichtspraxis (Beiträge zur Schulmusik), Wolfenbüttel/Zürich (in Vorb.); *ders.*: Artikel »Popularität«, »Identifikation«, »Sozialisation«, in: H. Hopf, W. Heise (Hrsg.): Lexikon der Musikpädagogik, Ratingen 1975.
- <sup>26</sup> *S. Abel-Struth*: Musikalische Sozialisation, a.a.O., S. 488.
- <sup>27</sup> *B. Buchhofer, J. Friedrichs, H. Lüdtke*: Musik und Sozialstruktur, Köln 1974, S. 192.
- <sup>28</sup> *G. Kleinen*: a.a.O., S. 73 ff.
- <sup>29</sup> *H. Moog*: Das Musikerleben des vorschulpflichtigen Kindes, Mainz 1968, S. 42. Ebd.
- <sup>30</sup> *G. Kleinen*: a.a.O., S. 75.
- <sup>31</sup> *H. Rauhe*: Zur pädagogischen Relevanz der Theorie von der jugendlichen Teilkultur, in: Didaktik der Musik, a.a.O., S. 23 ff.
- <sup>32</sup> Ebd.; vgl. auch *H. Rauhe*: Jugend zwischen Opposition und Identifikation. Ursachen und Perspektiven jugendlichen Verhaltens, Hamburg 1975.
- <sup>33</sup> *H. Rauhe*: Der Musikmarkt, in: H. Segler (Hrsg.): Musik und Musikunterricht in der Gesamtschule, Weinheim 1972, S. 125–152.
- <sup>34</sup> *Th. W. Adorno*: Einleitung in die Musiksoziologie (1962), Reinbek 1968, S. 212.
- <sup>35</sup> *H. Rauhe*: Zur Funktion des Schlagers im Leben Jugendlicher und Erwachsener, in: S. Helms (Hrsg.): Schlager in Deutschland, Wiesbaden 1972, S. 343–356.
- <sup>36</sup> *Habermas*: Thesen zur Theorie der Sozialisation, a.a.O., S. 5 f.
- <sup>37</sup> *H. Rauhe*: Popularität in der Musik, Karlsruhe 1974, S. 2 f.
- <sup>38</sup> Identifikation ist der psychoanalytische Begriff für die »unbewußte Gleichsetzung der eigenen Person mit einer anderen Person, so daß diese zu einem unbewußten Vorbild für das Denken, Handeln und sonstige Verhaltensweisen wird« (*Doucet*: a.a.O., S. 69 f.). Jeder Mensch durchläuft auf dem Wege seiner Identifi-

tätsfindung Identifikationen mit Personen, die aufgrund ihrer Rolle (z. B. als Eltern oder Lehrer) als Vorbilder wirken, ehe er seine eigene Identität findet. Diese Identifikationen schaffen sein »Verhaltensrepertoire« und steuern den Sozialisationsprozeß, in dem der Heranwachsende bestimmte Einstellungen, Wahrnehmungs- und Verhaltensnormen und Rollen lernt, die mit spezifischen Positionen und Verhaltenserwartungen verbunden sind (vgl. *A. Mitscherlich*: Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft, München 1963, S. 175). Die Identifikation dient als Erklärungsmodell für die Verinnerlichung (»Internalisierung«, d. h. Eingliederung in das »Über-Ich« als Gewissensinstanz) von Einstellungs-, Wahrnehmungs- und Verhaltensnormen (s. o.).

<sup>39</sup> *H. Rauhe*: Artikel »Identifikation«, in: H. Hopf, W. Heise (Hrsg.): Lexikon der Musikpädagogik, Ratingen 1975.

<sup>40</sup> *Th. W. Adorno*: Einleitung in die Musiksoziologie, a.a.O., S. 36.

<sup>41</sup> *G. Sønstevoid, K. Blaukopf*: Musik der »einsamen Masse«, Karlsruhe 1968, S. 21.

<sup>42</sup> *H. Rauhe*: Jugend zwischen Opposition und Identifikation, a.a.O.

<sup>43</sup> *H.-P. Reinecke*: Motivationen des Musikpublikums, in: Musik und Bildung 6 (1974), S. 182–186; und in: Deutscher Musikrat: Referate – Informationen 25 (1974).

### Zu 3.

<sup>1</sup> Siehe auch: *P. Falin, H.-P. Reinecke* (Hrsg.): Musik und Verstehen, Köln 1973, S. 258 ff.

<sup>2</sup> *H. Holzer*: Die Synchronisation von Inhalten und Mechanismen der Massenkommunikation, in: D. Prokop (Hrsg.): Massenkommunikationsforschung Band 2: Konsumtion, Frankfurt 1973, S. 324–334.

<sup>3</sup> Vgl. *Holzer*: a.a.O., S. 333, Anm. 1.

<sup>4</sup> *Holzer*: a.a.O., S. 326 ff.

<sup>5</sup> *H. Rauhe*: Popularität in der Musik. Interdisziplinäre Aspekte musikalischer Kommunikation (Musik und Gesellschaft, Heft 13/14), Karlsruhe 1974.

<sup>6</sup> Vgl. in diesem Band, 2.1.

<sup>7</sup> Vgl. in diesem Band, 2.1.

<sup>8</sup> *H. Moser*: Handlungsorientierte Curriculumforschung, Weinheim/Basel 1974, S. 133.

### Zu 4.1.

<sup>1</sup> *Z. Lissa*: Ebenen des musikalischen Verstehens, in: P. Falin, H.-P. Reinecke (Hrsg.): Musik und Verstehen, Köln 1973, S. 217.

<sup>2</sup> Vgl. dazu *H. Blankertz*: Theorien und Modelle der Didaktik, München 1971, S. 147.

<sup>3</sup> Vgl. dazu u. a. *H. Moser*: Handlungsorientierte Curriculumforschung. Überlegungen zum gegenwärtigen Stand der Curriculumsdiskussion, Weinheim/Basel 1974, S. 56.

<sup>4</sup> *K.-H. Flechsig* u. a.: Probleme der Entscheidung über Lernziele, in: F. Achtenhagen, H. L. Meyer (Hrsg.): Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen, München 1971, S. 243.

<sup>5</sup> *H. Moser*: a.a.O., S. 55.

<sup>6</sup> Vgl. dazu *K.-H. Schäfer*, in: K.-H. Schäfer, K. Schaller: Kritische Erziehungswissenschaft und Kommunikative Didaktik, Heidelberg 1973, S. 167 ff.

#### Zu 4.2.

- <sup>1</sup> G. Klaus: Kybernetik und Erkenntnistheorie, Berlin 1972, S. 46 ff.
- <sup>2</sup> Vgl. dazu H. Rauhe: Kulturindustrielle Sozialisierung durch Musik und ihre pädagogischen Konsequenzen, aufgezeigt am Beispiel kollektiver Identifikationsvorgänge, in: H. Rectanus (Hrsg.): Neue Ansätze im Musikunterricht, Stuttgart 1972.
- <sup>3</sup> G. Otto: Didaktik der ästhetischen Erziehung, Braunschweig 1974, S. 82.
- <sup>4</sup> Ebd.
- <sup>5</sup> Institut für Frühpädagogik (Hrsg.): Musik und Bewegung im Elementarbereich, München 1974.
- <sup>6</sup> G. Zöllner: Einleitung, in: Institut für Frühpädagogik (Hrsg.): a.a.O., S. 7.
- <sup>7</sup> Ebd.
- <sup>8</sup> G. Zöllner: Musik und Bewegung im Elementarbereich – Ein Beitrag zur Kommunikations- und Kreativitätserziehung des Kindes, in: Institut für Frühpädagogik (Hrsg.): a.a.O., S. 87.
- <sup>9</sup> H.-P. Reinecke: Musikalische Kommunikation im Vorschulalter, in: Institut für Frühpädagogik (Hrsg.): a.a.O., S. 24.
- <sup>10</sup> G. Zöllner: a.a.O., S. 87.
- <sup>11</sup> Ebd., S. 89.
- <sup>12</sup> E. Hurlock: Die Entwicklung des Kindes, Weinheim 1971, S. 416.
- <sup>13</sup> Ebd., S. 417.
- <sup>14</sup> G. Meyer-Denkman: Das Elementare und seine Elementarisierung im musikpädagogischen Prozeß, in: Institut für Frühpädagogik (Hrsg.): a.a.O., S. 36.
- <sup>15</sup> B. Badura: Kommunikative Kompetenz, Dialoghermeneutik und Interaktion, in: B. Badura, K. Gloy: Soziologie der Kommunikation, Stuttgart-Bad Cannstatt 1972, S. 251.
- <sup>16</sup> D. Baacke: Kommunikation und Kompetenz, München 1973, S. 262.
- <sup>17</sup> B. Badura: a.a.O., S. 253.

#### Zu 4.3.

- <sup>1</sup> Vgl. dazu u.a. H. Rectanus: Gruppenunterrichtliche Verfahren im Musikunterricht – Möglichkeiten der Differenzierung und Demokratisierung, in: ders. (Hrsg.): Neue Ansätze im Musikunterricht, Stuttgart 1972, S. 100 ff.
- <sup>2</sup> C. R. Rogers: Lehren und Lernen, in: Gruppendynamik 2 (1971), S. 163.
- <sup>3</sup> E. Goffman: Behavior in Public Places, New York 1963, zit. nach K. R. Scherer: Non-verbale Kommunikation, Hamburg 1972, S. 5.
- <sup>4</sup> P. Ekman, W. V. Friesen (1969), zit. nach K. R. Scherer: a.a.O.
- <sup>5</sup> Vgl. dazu u.a. M. Lutz, W. Ronellenfitsch: Gruppendynamisches Training in der Lehrerbildung, Ulm 1971; ferner K. Antons: Praxis der Gruppendynamik, Göttingen 1973.
- <sup>6</sup> Strukturplan für das Bildungswesen, hrsg. vom Deutschen Bildungsrat, Stuttgart 1970, vgl. S. 37, 86 f., 217 und 232.
- <sup>7</sup> K. W. Vopel: Zur Theorie der themenzentrierten interaktionellen Methode, in: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 25, Hamburg 1972, S. 1 ff.; A. Garlich: Gruppentherapeutische Ansätze im Unterricht? in: Neue Sammlung. Göttinger Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft (1974), 5, S. 445 ff.
- <sup>8</sup> K. W. Vopel: a.a.O. S. 2.
- <sup>9</sup> A. Garlich: a.a.O., S. 452.
- <sup>10</sup> Ebd., S. 467.
- <sup>11</sup> C. R. Rogers: Entwicklung der Persönlichkeit, Stuttgart 1973, S. 53.

- <sup>12</sup> C. R. Rogers: Die klient-bezogene Gesprächstherapie, München 1973, S. 44.
- <sup>13</sup> Rogers: Gesprächstherapie, a.a.O., S. 44.
- <sup>14</sup> Vgl. Rogers: Gesprächstherapie, a.a.O., S. 46.
- <sup>15</sup> Vgl. Rogers: Gesprächstherapie, a.a.O., S. 316.
- <sup>16</sup> I. Dietrich: Kommunikation und Mitbestimmung im Fremdsprachenunterricht, Kronberg 1974, S. 126.
- <sup>17</sup> C. R. Rogers: Lernen in Freiheit, München 1974, S. 113.
- <sup>18</sup> Ebd., S. 113.
- <sup>19</sup> Ebd., S. 113.
- <sup>20</sup> C. R. Rogers: Entwicklung der Persönlichkeit, a.a.O., S. 277.

#### Zu 4.4.

- <sup>1</sup> Vgl. auch H. Rectanus: Gruppenunterrichtliche Verfahren im Musikunterricht, in: ders. (Hrsg.): Neue Ansätze im Musikunterricht, Stuttgart 1972, S. 100–117.
- <sup>2</sup> H. Rauhe: Individuation und Sozialisation durch Wahrnehmungs- und Verhaltenserziehung im musikalischen Bereich, in: E. Kraus (Hrsg.): Musik und Individuum, Mainz 1974, S. 75–98; hier: S. 77 ff.

#### Zu 4.5.

- <sup>1</sup> Th. W. Adorno: Einleitung in die Musiksoziologie (rde 292/293), Reinbek 1968, S. 236.
- <sup>2</sup> Chr. Richter: Musik als Spiel. Orientierung des Musikunterrichts an einem fachübergreifenden Begriff. Ein didaktisches Modell, Diss. phil. Hamburg 1974, S. 23 f.
- <sup>3</sup> Ebd.
- <sup>4</sup> H. Domin: Wozu Lyrik heute? München 1968, S. 62.
- <sup>5</sup> H. Lukasczyk: Artikel »Einstellung«, in: W. Bernsdorf (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie, Frankfurt 1972, Bd. 3, S. 178.

#### Zu 4.6.

- <sup>1</sup> C. R. Rogers: Lernen in Freiheit, München 1974, S. 156 ff.
- <sup>2</sup> Zit. nach H.-J. Ipfling (Hrsg.): Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, Artikel »Kreativität«, München 1974, S. 166–168; hier: S. 166.

#### Zu 5.

- <sup>1</sup> Vgl. U. Günther, H. Rauhe: Musiklehrerausbildung an der Universität. Ein Konzept in der Diskussion, Stuttgart 1974; U. Günther: Zum Projektstudium in der Musiklehrerausbildung, in: E. Kraus (Hrsg.): Musik und Individuum, Mainz 1974, S. 38–52; H. Rauhe: Hamburger Modell für die Ausbildung von Schulmusikern, in: Musik und Bildung 3 (1971), 3, S. 122–129; ders.: Musiklehrerausbildung im Zeichen der Bildungsreform, in: Musik und Bildung 6 (1974), 4, S. 238–241.